



**Isabel Cristina de  
Oliveira Ramos**

**Avaliação da Qualidade Pedagógica no Ensino  
Superior privado: Estudo de Caso**





**Isabel Cristina de  
Oliveira Ramos**

**Avaliação da Qualidade Pedagógica no Ensino  
Superior privado: Estudo de Caso**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação, ramo de Administração e Políticas Educacionais, realizada sob a orientação científica do Doutor António Augusto Neto-Mendes, Professor Associado do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro



Dedico este trabalho ao meu marido, aos meus pais e aos meus avós, pelo incansável apoio.



## **o júri**

Presidente

Prof. Doutor Carlos Fernandes da Silva  
Professor Catedrático, Universidade de Aveiro

Prof. Doutor António Augusto Neto-Mendes  
Professor Associado, Universidade de Aveiro

Prof. Doutor José Brites Ferreira  
Professor Coordenador Aposentado, Instituto Politécnico de Leiria

Prof. Doutor Carlos Manuel Folgado Barreira  
Professor Auxiliar, Universidade de Coimbra

Prof. Doutora Dora Maria Ramos Fonseca  
Professor Auxiliar, Universidade de Aveiro





## **agradecimentos**

Agradeço a todos que, ao longo destes últimos anos, colaboraram comigo para a realização desta tese.

Agradeço ao professor Doutor António Neto-Mendes, meu orientador em todo este percurso.

Agradeço o acolhimento obtido na instituição de Ensino Superior onde realizei o estudo de caso.

Agradeço ao Zé que carinhosamente acompanhou o meu percurso e se desdobrou, em tantas situações, para que nada ficasse para trás em momentos da minha ausência.

Agradeço aos meus pais, Cristina e Simão, aos meus avós, Laurinda e Manuel, porque são a base da minha força, da minha existência. O apoio, as palavras e os gestos, em todos estes anos de vida, permitiram que crescesse cheia de confiança, amor-próprio e uma vontade de 'ser mais e melhor' que se mantém ainda hoje.

Agradeço igualmente aos meus Amigos, que acompanharam de perto este percurso. De forma especial deixo um 'muito obrigada' à Evelyn, uma amiga descoberta no meio da batalha científica, minha companheira de trabalho.



## **palavras-chave**

Educação, Ensino Superior privado, Cultura Avaliativa, Desenvolvimento Profissional, Questionários de Avaliação da Qualidade Pedagógica.

## **resumo**

O discurso da qualidade e o da avaliação têm vindo a ocupar as agendas das políticas educacionais em vários países. A compreensão das políticas de qualidade que se instalaram nos sistemas educacionais, incluindo a avaliação da qualidade pedagógica, implica ter em consideração as políticas de globalização e os seus efeitos, nomeadamente no caso do Ensino Superior, com vista à equidade e à justiça.

Esta investigação visa contribuir para uma melhor compreensão da importância que os alunos, diretor da instituição de Ensino Superior e professores têm sobre a avaliação da qualidade pedagógica, bem como a melhoria das práticas de professores.

Se, por um lado, há vários estudos sobre o desempenho docente, a avaliação de professores e o descontentamento geral que se tem vivenciado, por outro, são poucos os estudos que incidem na questão da avaliação dos docentes do ponto de vista dos instrumentos utilizados na avaliação da qualidade pedagógica, incluindo os questionários de avaliação pedagógica preenchidos pelos alunos.

Assente numa metodologia de natureza mista, o estudo baseia-se na aplicação de inquéritos por questionário (a alunos e professores) e entrevistas semiestruturadas (ao diretor, aos membros integrantes do Gabinete de Qualidade e Auditoria e a membros do Conselho Pedagógico), numa instituição de Ensino Superior privado, da zona norte de Portugal.

Os resultados demonstram que os alunos consideram que os questionários permitem reunir opinião útil sobre a qualidade pedagógica junto da comunidade, principalmente no que concerne à avaliação docente. Com relação à verificação do papel do diretor da instituição no processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica, este assenta num sentido prático de tomada de decisão na avaliação do desempenho e, por fim, os professores referem os momentos de avaliação como importantes indicadores de insatisfação, satisfação e de promoção de novas práticas em prol de um ensino de maior qualidade.

Conclui-se que a avaliação realizada pelos alunos contribuirá para a melhoria da prática docente, visto que os questionários permitem reunir opinião útil e a partir deles pode melhorar-se a qualidade da instituição de Ensino Superior privado, passando pela melhoria da prática docente, já que, para os participantes, recorrer aos questionários para avaliar os docentes é valorizar a opinião dos alunos.



**keywords**

Education, Private Higher Education, Evaluative Culture, Professional Development, Pedagogical Quality Assessment Questionnaires.

**abstract**

The quality and evaluation discourses have been occupying educational policy agendas in several countries. Understanding the quality policies that have been installed in educational systems, including the pedagogical quality assessment, implies the consideration of the globalization policies and of their own effects, namely with, and in the case of Higher Education, the goal of achieving equity and justice.

This research aims to contribute to a better understanding of the importance that the students, the director of the Institution of Higher Education and the teachers have on the evaluation of pedagogical quality, as well as to the improvement of the teachers' practices.

On the one hand, there are several studies on teacher performance, teacher evaluation and general discontent, on the other, there are few studies that focus on the evaluation of teachers from the point of view of the instruments used in the assessment of pedagogical quality, including the pedagogical evaluation questionnaires completed by the students.

Based on a methodology of mixed nature, the study is based on the application of questionnaire surveys (to students and teachers) and semi-structured interviews (to the director, to the members of the Quality and Audit Office and to members of the Pedagogical Council) in an institution of private higher education, from the north of Portugal.

The results demonstrate that the students consider that the questionnaires allow us to gather useful opinions about the pedagogical quality in the community, especially with regard to teachers' evaluation. With regard to the verification of the role of the director of the institution in the process of pedagogical quality assessment, it is based on a practical decision making in the performance evaluation and, finally, teachers refer to the moments of evaluation as being important indicators of dissatisfaction, satisfaction and of promotion of new practices for higher education.

It is concluded that the evaluation carried out by the students will contribute to the improvement of the teaching practice, since the questionnaires allow to gather useful opinions, thus making it possible to improve the quality of the institution of private higher education, which includes the improvement of the teaching practice, since that, for the participants, to use the questionnaires to evaluate the teachers is to value the opinion of the students.



## ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS.....	i
ÍNDICE DE TABELAS .....	iii
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	vii
LISTA DE SIGLAS .....	ix
INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E POLÍTICO NORMATIVO.....	7
CAPÍTULO I. GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO: CONTRIBUTOS E DESAFIOS PARA A/NA EDUCAÇÃO .....	7
1.1 A administração e gestão educacional em Portugal - breves retrospectivas.....	15
1.2 A instabilidade económica e seus reflexos na educação .....	29
1.3 Setor público e privado em educação .....	37
CAPÍTULO II. O ENSINO SUPERIOR.....	45
2.1 Enquadramento histórico e legal.....	47
2.2 O Ensino Superior em Portugal .....	56
2.2.1 A estrutura do sistema de Ensino Superior.....	56
2.2.2 Graus e diplomas .....	59
2.2.3 O governo das instituições de Ensino Superior .....	61
2.2.4 O acesso .....	64
2.2.5 Autonomia e regulação.....	66
2.2.6 As fontes do financiamento .....	67
2.2.7 A investigação .....	69
2.2.8 Avaliação e acreditação.....	72
2.3 Diretrizes políticas sobre o Ensino Superior em Portugal.....	81
2.4 O Ensino Superior privado em Portugal: avanços e desafios.....	90
CAPÍTULO III. A AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	103
3.1 A “cultura avaliativa” no interior das instituições privadas .....	103
3.2 Conceções e práticas de avaliação .....	111
3.3 Enquadramento normativo da avaliação no Ensino Superior privado em Portugal .....	119
3.4 A avaliação do desempenho docente no Ensino Superior .....	128

3.4.1 Modelos internacionais de Avaliação de Desempenho Docente no Ensino Superior .....	129
3.4.2 Contributos da Avaliação de Desempenho Docente .....	138
3.4.3 Desafios da Avaliação de Desempenho Docente .....	146
3.4.4 A direção da instituição e a Avaliação de Desempenho Docente .....	156
3.4.5 Os estudantes e a Avaliação de Desempenho Docente .....	163
3.4.6 Os Questionários: instrumento de Avaliação da Qualidade Pedagógica....	172
<b>PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO E METODOLÓGICO .....</b>	<b>187</b>
<b>CAPITULO IV. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO .....</b>	<b>189</b>
4.1 Opções metodológicas .....	187
4.2 Questões de investigação.....	189
4.3 Objetivos da investigação .....	189
4.4 Técnicas de recolha de dados .....	190
4.5 Técnicas de análise dos dados.....	192
4.6 Coerência interna da investigação.....	194
4.7 Participantes.....	195
4.8 Aspetos éticos e deontológicos.....	196
4.9 Desenho da investigação.....	197
4.10 Procedimentos do estudo .....	198
<b>CAPITULO V. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO .....</b>	<b>205</b>
5.1 Caracterização do contexto .....	203
5.1.1 A investigação científica .....	205
5.1.2 Serviços de extensão/missão da Escola - voluntariado .....	206
5.1.3 A garantia da qualidade.....	207
5.1.3.1 <i>Modelo organizativo do sistema interno de garantia e de gestão da qualidade.....</i>	<i>209</i>
5.1.3.2 <i>Monitorização da garantia da qualidade.....</i>	<i>211</i>
5.1.3.3 <i>A garantia da qualidade da qualificação de recursos humanos.....</i>	<i>211</i>
5.1.3.4 <i>A garantia da qualidade do ensino e formação .....</i>	<i>212</i>
5.2 Resultados qualitativos .....	225
5.3 Resultados quantitativos.....	242
5.3.1 Caraterização da amostra .....	244
5.3.2 Análise univariada .....	245



5.3.2.1 Resultados: <i>percepções sobre as características ou comportamentos do professor</i> .....	245
5.3.2.2 Resultados: <i>percepções sobre a avaliação dos professores</i> .....	251
5.3.3 Análise bivariada .....	255
5.3.3.1 <i>Percepção dos professores sobre a importância dos questionários de avaliação da qualidade pedagógica dos docentes</i> .....	266
5.4 Discussão de resultados .....	272
5.5 Propostas de melhoria para a IES privada .....	281
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>291</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>297</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>337</b>
Anexo I - Pedido formal de intervenção na IES privada .....	335
Anexo II - Inquérito por questionário distribuído pelos alunos .....	337
Anexo III – Inquérito por questionário distribuído pelos professores .....	338
Anexo IV – Guião de entrevista aos elementos do Gabinete da Qualidade e Auditoria .....	343
Anexo V – Guião de entrevista ao Diretor da Escola .....	345
Anexo VI – Guião de entrevista ao Presidente do Conselho Pedagógico .....	347
Anexo VII – Categorias da análise de conteúdo (informação qualitativa) .....	349



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Execução orçamental <i>per capita</i> .....	32
Figura 2 - Tendência evolutiva da ação social escolar em Portugal.....	33
Figura 3 - Diagrama do Sistema Educativo Superior Português, de acordo com Bolonha .....	60
Figura 4 - Regulação eficaz e papel da avaliação de impacto.....	108
Figura 5 - Desenho de Investigação .....	198
Figura 6 - Organigrama da Instituição em estudo .....	205
Figura 7 - Sistema Interno de Garantia e de Gestão da Qualidade .....	208
Figura 8 - Resultados dos índices de satisfação dos estudantes no modelo Q19.....	218
Figura 9 - Categorias em árvore no software WebQDA .....	227
Figura 10 - Testes de hipótese não-paramétricos .....	244
Figura 11 - Hipóteses estabelecidas para o teste Kruskall .....	256
Figura 12 - Categoria 1: A Instituição e a AQP (aspetos favoráveis).....	349
Figura 13 - Categoria 1: A Instituição e a AQP (aspetos menos favoráveis) .....	349
Figura 14 - Categoria 2: Os alunos e a AQP.....	350
Figura 15 - Categoria 3: Os professores e a AQP (suporte aos professores).....	350
Figura 16 - Categoria 3: Os professores e a AQP (suporte dos professores).....	351
Figura 17 - Categoria 4: A comunidade e a AQP .....	351
Figura 18 - Categoria 5: O GQA e a AQP (contributos).....	352
Figura 19 - Categoria 5: O GQAe a AQP (desafios).....	353
Figura 20 - Categoria 6: Sugestões de melhoria para a qualidade pedagógica.....	353



## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Visão geral da organização do estudo .....	7
Tabela 2 - Ensino Superior Público Universitário .....	48
Tabela 3 - Ensino Superior Público Politécnico.....	49
Tabela 4 - Ensino Privado Universitário .....	50
Tabela 5 - Ensino Privado Politécnico.....	51
Tabela 6 - Universidades instituto público VS Universidades fundação .....	54
Tabela 7 - Características das IES.....	75
Tabela 8 - Análise SWOT das IES .....	76
Tabela 9 - Parâmetros de avaliação da qualidade das IES .....	79
Tabela 10 - Medidas de ação do Governo para a modernização, qualificação e diversificação do Ensino Superior .....	84
Tabela 11 - Linhas de orientação estratégica para o Ensino Superior .....	88
Tabela 12 - Aumento anual do número de alunos no Ensino Superior (%) .....	92
Tabela 13 - Alunos matriculados no Ensino Superior privado por cada 100 no Ensino Superior público.....	95
Tabela 14 - Alunos matriculados no Ensino Superior: total e por subsistema de ensino .....	98
Tabela 15 - Estratégias de divulgação de resultados .....	105
Tabela 16 - Informações sobre as entrevistas/entrevistados.....	191
Tabela 17 - Coerência Interna da Investigação.....	194
Tabela 18 - N.º de alunos participantes .....	195
Tabela 19 - Caracterização dos entrevistados .....	196
Tabela 20 - Plano de Estudos.....	214
Tabela 21 - Níveis de satisfação dos estudantes quanto ao processo letivo e pedagógico (%).....	221
Tabela 22 - Níveis de satisfação dos estudantes quanto ao processo de ensino clínico (%).....	221
Tabela 23 - Níveis de satisfação dos estudantes quanto às UC's .....	222
Tabela 24 - Níveis de satisfação dos estudantes quanto aos docentes .....	223
Tabela 25 - Níveis de satisfação dos estudantes quanto ao Ensino Clínico /Estágio .....	223
Tabela 26 - Níveis de satisfação dos estudantes quanto ao desempenho dos orientadores.....	224
Tabela 27- Categoria: Instituição e a AQP (aspetos favoráveis) .....	228
Tabela 28 - Categoria: Instituição e a AQP (aspetos menos favoráveis).....	229
Tabela 29 - Categoria: Instituição e a AQP (Medidas pós AQP) .....	230

Tabela 30 - Categoria: Alunos e a AQP (suporte dos alunos) .....	231
Tabela 31 - Categoria: Alunos e a AQP (suporte aos alunos) .....	232
Tabela 32 - Categoria: Professores e a AQP (suporte aos professores) .....	233
Tabela 33 - Categoria: Professores e a AQP (suporte dos professores) .....	234
Tabela 34 - Categoria: Professores e a AQP (Reflexos da AQP no papel docente)..	235
Tabela 35 - Categoria: Comunidade e a AQP (suporte para a comunidade).....	236
Tabela 36 - Categoria: Comunidade e a AQP (suporte da comunidade).....	236
Tabela 37 - Categoria: GQA e a AQP (contributos) .....	237
Tabela 38 - Categoria: GQA e a AQP (desafios).....	239
Tabela 39 - Categoria: Sugestões de melhorias para QP .....	241
Tabela 40 - Escala ordinal .....	243
Tabela 41 - Número amostral .....	244
Tabela 42 - Percepção dos alunos do 1º ano sobre características ou comportamentos do professor.....	246
Tabela 43 - Percepção dos alunos do 2º ano sobre características ou comportamentos de um professor.....	248
Tabela 44 - Percepção dos alunos do 3º ano sobre características ou comportamentos de um professor.....	249
Tabela 45 - Percepção dos alunos do 4º ano sobre características ou comportamentos de um professor.....	250
Tabela 46 - Percepções dos alunos do 1º ano sobre a Avaliação dos professores.....	251
Tabela 47 - Percepções dos alunos do 2º ano sobre a Avaliação dos professores.....	252
Tabela 48 - Percepções dos alunos do 3º ano sobre a Avaliação dos professores.....	253
Tabela 49 - Percepções dos alunos do 4º ano sobre a Avaliação dos professores.....	254
Tabela 50 - Resultados do teste de K-W indicativos de diferença significativa da resposta a itens de acordo com a pertença a anos dos respondentes .....	257
Tabela 51 - Resultados: Estimula o interesse pela matéria, Teste Mann- Whitney ...	258
Tabela 52 - Resultados: Faz bom uso de exemplos e ilustrações, Teste Mann- Whitney .....	259
Tabela 53 - Resultados: Costuma ser pontual, Teste Mann- Whitney.....	260
Tabela 54 - Resultados: As suas aulas são desinteressantes, Teste Mann- Whitney	260
Tabela 55 - Resultados do teste de K-W indicativos de diferença significativa da resposta a itens de acordo com a pertença a anos dos respondentes .....	261
Tabela 56 - Resultados: Penso avaliar cada professor através do questionário.....	262
Tabela 57 - Resultados: Não concordo com este método de avaliação dos docentes, Teste Mann- Whitney.....	264

Tabela 58 - Resultados: Comparação em momentos distintos sobre as características e comportamentos de um professor, Teste Mann – Whitney .....	265
Tabela 59 - Resultados: Avaliação da qualidade pedagógica nesta escola .....	267
Tabela 60 - Resultados: influência do processo de avaliação da qualidade pedagógica .....	268
Tabela 61 - Resultados: influência da avaliação da qualidade pedagógica nesta instituição.....	269
Tabela 62 - Processo de avaliação da qualidade pedagógica nas práticas dos docentes avaliados .....	271
Tabela 63 - Análise SWOT sobre a AQP na IES privada .....	283





## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Alunos matriculados no Ensino Superior: total, por subsistema e por tipo de ensino .....	93
Gráfico 2 - Docentes do Ensino Superior privado .....	94
Gráfico 3 - Diplomados por subsistema de ensino 2000-2001 a 2009-2010 – Ensino Superior .....	96



## LISTA DE SIGLAS

**A3ES** - Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior  
**ADD** - Avaliação do Desempenho Docente  
**APCER** - Agência Portuguesa de Certificação  
**APESP** - Associação Portuguesa de Ensino Superior privado  
**AQP** - Avaliação da Qualidade Pedagógica  
**ARCU-SUL** - Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação do MERCOSUL  
**AUE** - Ato Único Europeu  
**BM** - Banco Mundial  
**CASHE** - *Council for the Advancement of Standards in Higher Education*  
**CEE** - Comunidade Económica Europeia  
**CCISP** - Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos  
**CNE** - Conselho Nacional de Educação  
**CRP** - Constituição da República Portuguesa  
**CRUP** - Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas  
**DGEEC** - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência  
**DGES** - Direção-Geral do Ensino Superior  
**DL** - Decreto-Lei  
**ECD** - Estatuto da Carreira Docente  
**ECTS** - *European Credit Transfer and Accumulation System* /Sistema Europeu de Transferência e de Acumulação de Créditos  
**EEES** - Espaço Europeu de Ensino Superior  
**ENQA** - *European Association for Quality Assurance in Higher Education*  
**EUA** - Estados Unidos da América  
**EQF** - *European Qualification Framework*  
**FALDO's** - *Frameworks for Assessing Learning and Development Outcomes*  
**FENPROF** - Federação Nacional dos Professores  
**FMI** - Fundo Monetário Internacional  
**FPCEUP** - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto  
**GAEIVA** - Gabinete de Apoio ao Estudante e Inserção na Vida Ativa  
**GApA** - Gabinete de Apoio ao Aluno  
**GESP** - Gabinete de Estágios e Saídas Profissionais  
**GPEARI, MEC** - Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais do Ministério da Educação e Ciência  
**GPSC** - Gabinete de Prestação de Serviços à Comunidade

**GQA** - Gabinete de Qualidade e Auditoria  
**IES** - Instituições de Ensino Superior  
**IEUA** - Incubadora de Empresas da Universidade de Aveiro  
**IGEC** - Inspeção-Geral da Educação e Ciência  
**IPP** - Instituto Politécnico do Porto  
**IPUP** - Inquérito Pedagógico da Universidade do Porto  
**ISCE** - Instituto Superior de Ciências Educativas  
**LBSE** - Lei de Bases do Sistema Educativo  
**MCTES** - Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior  
**ME** - Ministério da Educação  
**MERCOSUL** - Mercado Comum do Sul da América do Sul  
**NERLEI** - Associação Empresarial da Região de Leiria  
**NGP** - Nova Gestão Pública  
**OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico  
**PALOP** - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa  
**PB** - Processo de Bolonha  
**PPP** - Parcerias Público-Privadas  
**RJIES** - Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior  
**SGQ\_ensino** - Sistema de Garantia da Qualidade do Ensino  
**SIGQ** - Sistemas Internos de Garantia da Qualidade  
**SNED** - Sistema Nacional de Avaliação do Desempenho Docente  
**SubGQ\_UC** - Subsistema para a Garantia da Qualidade das Unidades Curriculares  
**TeSP** - Técnicos Superiores Profissionais  
**TUE** - Tratado da União Europeia  
**TJUE** - Tribunal de Justiça da União Europeia  
**UA** - Universidade de Aveiro  
**UC** - Unidade Curricular  
**UE** - União Europeia  
**UL** - Universidade de Lisboa  
**UNIVA** - Unidades de Inserção na Vida Ativa  
**UOEI** - Unidade Orgânica de Ensino e Investigação  
**UP** - Universidade do Porto  
**UPTEC** - Parque de Ciência e Tecnologia da Universidade do Porto  
**UTAD** - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro  
**UTL** - Universidade Técnica de Lisboa

---

## INTRODUÇÃO

---



## INTRODUÇÃO

### *Justificação e importância do estudo*

Os motivos que conduziram ao desenvolvimento do presente estudo partiram de motivações pessoais e académicas, designadamente da necessidade de compreender a complexidade dos fenómenos relativos aos processos de avaliação da qualidade do Ensino Superior em Portugal. Saliente-se que o estudo visa, ainda, consolidar conhecimentos sobre os instrumentos de avaliação da qualidade pedagógica, sobretudo os questionários pedagógicos preenchidos pelos alunos.

Objetiva-se, com o estudo, contribuir para dar visibilidade ao trabalho realizado nas instituições de Ensino Superior, nomeadamente instituições de Ensino Superior (IES) privado, seja ao nível da formação, investigação ou gestão.

A temática ostenta relevância do ponto de vista teórico na medida em que concorre para a descrição e problematização do que tem sido feito no que diz respeito aos Sistemas Internos de Garantia da Qualidade (SIGQ) em IES. Concomitantemente, esta investigação, poderá ser útil para agentes diversos do Ensino Superior ao explicar conhecimento sistematizado, perceções dos intervenientes em avaliação interna das IES e contributos, sustentados na investigação, para a sua melhoria. Do ponto de vista educacional, o estudo ambiciona sensibilizar a comunidade académica para a importância que o processo de avaliação e implementação de SIGQ tem numa instituição e nos próprios atores.

### *Contexto e definição da problemática*

Os eixos estruturantes que orientam a realização do nosso estudo empírico estão enquadrados na problemática dos SIGQ's e no campo de ação da avaliação interna das IES.

Considera-se fulcral desenvolver instrumentos para operacionalizar os SIGQ adequados às diferentes IES, dado que criar respostas que promovam o progresso económico e social dos locais onde a universidade se insere é umas das suas características.

Com base nisto, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) assume que a educação se exprime “pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da

sociedade” (alínea 2, art.º 1.º). De facto, é o reflexo mais próximo do grau de desenvolvimento económico, político e social de um país.

A interação entre os vários atores do sistema educativo é uma das características fundamentais para se obter qualidade em educação, sendo que este se desenvolve “segundo um conjunto organizado de estruturas e de acções diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas” (alínea 3, art.º 1.º).

A LBSE (1986) divide o Sistema de Educação de Portugal em:

- Educação pré-escolar;
- Educação escolar (ensino básico – 1.º ciclo, 2.º ciclo e 3.º ciclo; ensino secundário; Ensino Superior – universitário e politécnico);
- Educação extraescolar.

Este estudo é centrado no subsistema do Ensino Superior em Portugal.

Atualmente advoga-se que o Ensino Superior está sob a pressão de uma dinâmica caracterizada pela rápida mudança tecnológica e, como noutros setores, as instituições académicas precisam desenvolver as suas habilidades e, ao mesmo tempo que provocam a mudança, devem ir ao seu encontro.

As IES são produtoras de inovação através da criação de produtos e serviços, tornando-se fundamental a inovação para a sobrevivência das organizações (e é um fator fundamental para alcançar a vantagem competitiva). O mesmo acontece no campo educativo, onde é apontado que os líderes podem influenciar a introdução de ideias, definir metas específicas e criar uma cultura de inovação (Al-Husseini & Elbeltagi, 2014). No entanto, as IES para além desta dimensão utilitária têm uma dimensão mais global da cidadania, com “função personalizadora” (Arroteia, 2014, p. 36), ligada ao processo de socialização e de orientação dos alunos nos mais diversos domínios (intelectual, cognitivo, afetivo, entre outros).

Deste modo, no contexto atual, o Ensino Superior tem vindo a comportar transformações e melhorias consideráveis no seu sistema de avaliação que têm emergido por iniciativas governamentais e das próprias IES.

Para o estudo, centramo-nos em três momentos para a discussão teórica-normativa: são eles os contributos e desafios da globalização em educação, o Ensino Superior e a Avaliação do Ensino Superior. Assumindo que a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) tem como missão “garantir a qualidade do Ensino Superior em Portugal, através da avaliação e acreditação das instituições de Ensino Superior e dos



seus ciclos de estudos, bem como no desempenho das funções inerentes à inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do Ensino Superior”<sup>1</sup>, considera-se útil uma reflexão em torno do quadro normativo aplicável à avaliação da qualidade e à acreditação do Ensino Superior que abrange, para além do conjunto dos diplomas legais aplicáveis à matéria, os regulamentos entretanto aprovados e publicados pelo Conselho de Administração da A3ES respeitantes à Qualidade do Ensino Superior e à Garantia da Qualidade do Ensino Superior.

### *Questões e objetivos do estudo*

Este estudo assume como foco o processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica e o modo como este se reflete na melhoria da prática docente.

Deste modo, esta investigação é norteadada pela seguinte questão:

- Qual a importância atribuída à avaliação da qualidade pedagógica e aos questionários pedagógicos preenchidos pelos alunos, pelos estudantes, docentes e diretores?

Esta questão principal parte do aprofundamento teórico e normativo sobre sistemas de garantia de qualidade e sua avaliação, em particular no contexto de políticas do Ensino Superior. De forma a responder à questão referida, formularam-se as seguintes sub-questões:

- 1 - Qual a importância atribuída pelos alunos aos questionários de Avaliação da Qualidade Pedagógica no Ensino Superior privado?
- 2 - Que perceções têm os docentes e o diretor da instituição de Ensino Superior privado relativamente ao processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica?
- 3 - De que forma é que o processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica influencia as práticas dos docentes avaliados?
- 4 - Como desenvolver a melhoria das práticas profissionais e autorregulação dos docentes?

É a partir das questões anteriormente formuladas e no seguimento do enquadramento teórico e das opções epistemológicas, que despontaram os seguintes objetivos:

- 1 - Explicitar a importância atribuída pelos alunos aos questionários de Avaliação da Qualidade Pedagógica no Ensino Superior privado.

---

<sup>1</sup> Informação disponível em: <http://www.a3es.pt/pt/o-que-e-a3es/missao>

1.1 Recolher e analisar indicadores sobre a importância que os estudantes atribuem ao desempenho dos docentes do Ensino Superior privado;

1.2 Descrever a importância atribuída, pelos alunos, aos questionários de Avaliação da Qualidade Pedagógica dos docentes, enquanto reflexo da prática profissional.

2 - Destacar as percepções dos profissionais da instituição de Ensino Superior privado relativamente ao processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica.

2.1 Caracterizar a percepção dos docentes e diretor da instituição de Ensino Superior privado acerca dos questionários de Avaliação da Qualidade Pedagógica;

2.2 Identificar o papel do diretor da instituição de Ensino Superior privado no processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica e apoio à melhoria das práticas docentes dessa mesma Instituição.

3 - Caracterizar a forma como o processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica influenciou as práticas dos docentes avaliados:

3.1 Explicitar as percepções dos professores sobre as práticas da atividade docente antes e depois do processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica.

4 - Propor meios para desenvolver as práticas e autorregulação dos docentes.

4.1 Realizar uma sessão de feedback, para melhoria das práticas docentes e pedagógicas da instituição de Ensino Superior privado, face aos resultados obtidos em torno do presente estudo, assente na Avaliação da Qualidade Pedagógica.

### *Caracterização do estudo e sua natureza*

Esta investigação, realizada no período de outubro de 2015 a agosto de 2016, foi planeada para o contexto do Ensino Superior privado português, numa Escola Superior da zona norte do país. Este estudo contou com a participação de estudantes dos quatro anos de licenciatura, docentes e diretor da instituição e membros do Gabinete de Qualidade e Auditoria (GQA).

É um estudo de carácter misto, conta com um conjunto de instrumentos metodológicos de recolha e análise de informação de âmbito quantitativo, por meio da aplicação de inquéritos por questionário a alunos e professores e num âmbito qualitativo, a partir da realização de entrevistas semiestruturadas aos membros do GQA.

## Fases da investigação

Pode observar-se, seguidamente, na Tabela 1, as quatro principais fases de desenvolvimento do estudo.

**Tabela 1 – Visão geral da organização do estudo**

<b>1ª Fase – Preparação e Organização do projeto</b> (set/2015 a jun/2016)	Constituição do corpus teórico e metodológico do estudo.
<b>2ª Fase – Diagnóstico</b> (out/2015 a ago/2016)	<p>Recolha de dados, através de inquérito por questionário, para diagnóstico prévio das perceções dos <b>estudantes caloiros</b>, da Instituição de Ensino Superior privado, acerca da Avaliação da Qualidade Pedagógica dos professores, no início do ano letivo 2015/2016.</p> <p>Recolha de dados, através de inquérito por questionário, para diagnóstico final das perceções dos <b>estudantes</b>, da instituição de Ensino Superior privado, acerca da Avaliação da Qualidade Pedagógica dos professores: no final do ano letivo 2015/2016<sup>2</sup>.</p> <p>Recolha de dados com os <b>professores</b> da Instituição de Ensino Superior, por meio de inquérito por questionário.</p> <p>Recolha de dados, por meio de entrevista semiestruturada, ao <b>diretor</b>, aos <b>membros do Gabinete de Qualidade e Auditoria</b> e à <b>presidente do Conselho Pedagógico</b> da instituição de Ensino Superior privado.</p>
<b>3ª Fase – Análise qualitativa e quantitativa dos dados</b> (ago/2015 a jun/2017)	<p>Análise dos dados recolhidos juntos dos alunos e dos professores (inquérito por questionário) e tratamento dos dados quantitativos com base no programa SPSS.</p> <p>Transcrições das entrevistas realizadas ao diretor, aos membros do Gabinete de Qualidade e Auditoria e à presidente do Conselho Pedagógico (entrevista semiestruturada) e análise com recurso à técnica de análise de conteúdo e ao Software WebQda.</p>
<b>4ª Fase – Interpretação dos resultados e finalização da tese</b> (set/2016 a set/2017)	<p>Análise final, discussão dos resultados e finalização do documento final da tese.</p> <p>Realização da sessão de feedback para a apresentação dos resultados na IES do nosso estudo.</p>

Fonte: elaborado pela autora

## Organização da tese

O presente documento encontra-se estruturado em cinco capítulos.

<sup>2</sup> Foi entregue aos alunos do 1.º ano o mesmo inquérito por questionário em outubro de 2015 e em junho de 2016, para um follow-up da perceção dos alunos ao longo dos 9 meses de aulas. Ao invés dos restantes alunos (2.º, 3.º e 4.º ano) que só preencheram em junho de 2016, pretendia-se entender se os alunos do 1.º ano, que nunca tinham preenchido nenhum Questionário de Avaliação da Qualidade Pedagógica (em outubro de 2015), alteravam as suas perceções até junho de 2016 (quando já haviam preenchido 2 Questionários de Avaliação da Qualidade Pedagógica) sobre a Avaliação da Qualidade Pedagógica dos professores.

Na introdução faz-se a apresentação do estudo, incluindo-se a justificação e importância da nossa investigação, a definição do seu contexto, a explicitação das questões e objetivos que se pretende alcançar, a natureza do estudo empírico, as principais fases em que a investigação se desenvolveu, terminando com esta secção relativa à organização do presente documento.

O primeiro capítulo é dedicado à fundamentação teórica e enquadramento político normativo, apresentando uma abordagem à reconfiguração do Estado português, à instabilidade económica e seus reflexos na educação e, finalmente é feita uma abordagem aos setores público e privado em educação.

Encontramos no segundo capítulo uma abordagem ao Ensino Superior, começando-se por um enquadramento histórico e legal, passando pelo Ensino Superior em Portugal, as principais diretrizes políticas, e o Ensino Superior privado no nosso país.

O terceiro e último capítulo da primeira parte, referente ao enquadramento teórico e político normativo, diz respeito à avaliação no Ensino Superior. Aborda-se a “cultura avaliativa” no interior das instituições privadas, as conceções e práticas de avaliação, faz-se um enquadramento normativo da avaliação no Ensino Superior privado em Portugal e a propósito da avaliação do desempenho docente, abordam-se os modelos internacionais, os contributos e os desafios da Avaliação de Desempenho Docente. Por fim, centrando-nos nos atores do nosso estudo, aborda-se a Direção da Instituição e a Avaliação de Desempenho Docente, os estudantes e a Avaliação de Desempenho Docente e, por último, os Questionários como instrumento de “Avaliação da Qualidade Pedagógica”.

Na segunda parte, referente ao trabalho empírico e metodológico, analisa-se no capítulo quarto, as opções metodológicas, fazendo referência ao método, às técnicas de recolha de dados (qualitativas e quantitativas), às técnicas de tratamento de dados (qualitativa e quantitativa), à elaboração dos instrumentos de recolha de dados, à seleção dos participantes e ao procedimento de validação e implementação. Termina-se abordando os aspetos éticos e deontológicos, bem como os procedimentos do estudo.

No quinto e último capítulo procede-se à apresentação, análise e discussão dos resultados, fazendo uma triangulação dos dados.

O trabalho termina com uma sistematização das principais conclusões do estudo, e com a apresentação das suas principais limitações. São ainda feitas recomendações e sugestões, quer para decisores das IES, em termos da conceção e melhoria de Avaliação da Qualidade, quer em termos investigativos para estudos futuros.

O documento termina com a apresentação das referências bibliográficas e de anexos considerados relevantes para a leitura do texto principal.



---

## **PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E POLÍTICO NORMATIVO**

---





**CAPITULO I. GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO: CONTRIBUTOS E  
DESAFIOS PARA A/NA EDUCAÇÃO**

---



## **CAPITULO I. GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO: CONTRIBUTOS E DESAFIOS PARA A/NA EDUCAÇÃO**

A globalização tem uma estreita relação com a educação. Como a educação é importante na sociedade, a globalização é influenciada pela educação e as atividades globais têm um profundo impacto na educação, sentindo-se os efeitos na educação de uma certa globalização, económica e financeira, que olha para a educação como um mercado de grande potencial.

Os efeitos da globalização são reconhecidos, como uma das causas apontadas, para as transformações que se vivem no Ensino Superior (Ferreira, 2006; Jezine, Chaves & Cabrito, 2011). Neste sentido, quer na sociedade, quer nas IES existe a carência de se encontrar formas de lidar e ultrapassar os mais diversos problemas decorrentes desse facto.

Para contornar esta situação entende-se que hoje, nas IES é necessário um trabalho colaborativo que tenda a ser mais reflexivo com o decorrer do tempo, definindo-se esta estratégia com o intuito de dar resposta às dificuldades de desempenho na profissão (Bolzan, Isaia & Maciel, 2013; Torres, Alcantara & Irala, 2004).

As respostas a estas questões configuram-se, naturalmente, delicadas.

Neste capítulo, partindo das questões orientadoras do estudo, procede-se a uma análise documental, nomeadamente bibliográfica, convergente com o nosso referencial de estudo, com legislação sobre o Ensino Superior e com documentação referente ao regime académico das universidades públicas e privadas portuguesas, para podermos caracterizar, contextualizar e explorar saberes e conhecimentos da realidade em estudo.

### **1.1 A administração e gestão educacional em Portugal - breves retrospectivas**

Ao longo dos últimos anos têm sido produzidos inúmeros Decretos de Lei, Despachos Normativos, Despachos Regulamentares que sustentam as alterações à administração e gestão educacional em Portugal. Segundo Barroso (1998) os princípios filosóficos subjacentes à conceção da escola portuguesa, e mais globalmente, do Sistema Educativo Português, têm oscilado entre duas correntes principais, uma mais

“normativista” e outra mais “construtivista”. Os normativistas dão primazia à dimensão formal e legal das mudanças que se pretendem introduzir, restringem a sua intervenção à discussão do projeto de diploma e fixam, como seu principal objetivo estratégico, a consagração minuciosa, em forma de lei, dos princípios e propostas que defendem. Os construtivistas, por sua vez, relativizam a importância dos normativos e a sua influência na vida das escolas, desvalorizam o acordo sobre os diplomas, procuram evitar o excesso de regulamentação e fixam, como seu principal objetivo estratégico, a criação de condições e recursos para que a iniciativa dos atores nas escolas e nas suas comunidades locais se possa desenvolver livremente (Barroso, 1998).

Ao efetuarmos esta perspetiva cronológica, sobre a sucessão de “reformas” pelas quais passámos, parece-nos que a dimensão normativista tem vindo a “ganhar”.

Nos anos 70 o paradigma da Administração Escolar em Portugal residia, segundo Formosinho e Machado (1999), na normalização democrática e no retorno da centralização concentrada, estando em debate as ideias de democracia e participação. Entre 1974 e 1976, vive-se nas escolas um período de grande agitação, tendo transformado muitas escolas em verdadeiras “arenas políticas” (Baldrige, 1971, p. 21) em que se realizavam assembleias-gerais para discutir desde o uso a dar ao equipamento escolar existente, à discussão da pedagogia e conteúdos a lecionar. Toda esta participação ocorre de forma espontânea; as normas eram estabelecidas dentro da própria escola por professores e alunos devido à inexistência de fundamentação legal que legitimasse a ação. Segundo Tripa (1994, p. 32) “o maior desafio era, porém, definir e aplicar uma política democrática de ensino, uma vez que o conceito de “democratização” deixou de ser apenas a “igualdade de oportunidades” no acesso à educação”.

A escola, legalmente, era ainda dependente da administração central. No entanto, “este movimento de características autogestionárias gerou-se espontaneamente na maior parte dos estabelecimentos de ensino, tendo sido imposto às novas autoridades do Ministério da Educação como um facto consumado” (Afonso, 1995, p.106). O poder transitou do Ministério da Educação para as escolas e dos diretores para os professores e alunos.

Na linha de pensamento de Barroso (2003, p. 66), no período de tempo entre 1974 e 1976 assiste-se, a dois movimentos:

- Uma tentativa institucional [...] para conceber e aplicar mudanças educativas que, do ponto de vista simbólico e formal, estabelecessem uma rutura clara com a «ideologia fascista» e, ao mesmo tempo, garantissem a governabilidade do sistema e configurassem um modelo educativo emergente [...].

- Um movimento social muito diversificado e descentrado que punha em causa a lógica reformista do Estado, antecipando-se aos seus desígnios e consumando as mudanças independentemente de qualquer alteração dos normativos.

É a partir do ano de 1976, sobretudo a partir da promulgação da Constituição da República Portuguesa (CRP) e das eleições legislativas, que fica clarificado o modelo político de democracia representativa, permitindo, assim, à burocracia centralizada sair da paralisia em que se encontrava e proceder à sua reconstrução (Bilhim, 2004).

Com a emergência da escola de massas, que proclamou a igualdade de oportunidades de acesso, o público escolar alterou-se completamente. A escola que selecionava e excluía deu lugar (pelo menos em discurso) a uma escola que recebe a pluralidade dos alunos (Dubet, 2003; Pires, 1988). Mas toda esta diversidade exigia uma resposta adequada do sistema educativo e dos demais intervenientes no processo educativo. Ao nível dos professores, exigia-se novas posturas metodológicas e o envolvimento em processos de inovação e de mudança que geraram, muitas vezes, o mal-estar docente já instalado (Esteve, 1999; Lelis, 2012; Lopes, s/d).

Nos anos 80 inicia-se a discussão de vários projetos de lei de bases em torno da democracia e da participação, da centralização e descentralização (Sebastião & Correia, 2007; Formosinho & Machado, 2013).

Nesta discussão, é de realçar a importância das várias propostas elaboradas de forma a adequar a legislação à Constituição da República e evitar a tomada de medidas avulsas muitas vezes incoerentes ou mesmo contraditórias.

A LBSE, estratégia de liderança política do Governo, é publicada a 14 de outubro de 1986 (Lei nº 46/86), com o objetivo de gerar estabilidade na educação e esclarecer alguns critérios de democraticidade, participação de todos os implicados no processo educativo e da interligação com a comunidade. Consagra como princípios gerais da administração das escolas, a distinção entre direção (adoção de políticas e estratégias) e gestão (sua implementação); a participação de todos os interessados na administração da escola (pais e encarregados de educação, alunos, docentes, não docentes, autarquias, entre outros); a interação institucionalizada entre a escola e a comunidade local e a prevalência de critérios pedagógicos e científicos sobre os administrativos (Formosinho, 1988; Formosinho & Machado, 2013). Estabelece os parâmetros orientadores quanto à estrutura e funcionamento do sistema educativo, bem como os princípios de administração e gestão a nível central, regional autónomo, regional e local.

O Governo, através da Comissão de Reforma do Sistema Educativo abriu o debate público - centrado na desburocratização da administração pública (Lima, 2009), aproximando os serviços da população e a participação de todos os interessados na sua gestão - e promoveu a elaboração de estudos sobre a educação através de uma equipa composta por João Formosinho, António Sousa Fernandes e Licínio Lima (Afonso, 1994), da Universidade do Minho tendo em vista uma reforma global e coerente de estruturas, métodos e conteúdos do sistema.

Estes estudos procuraram interpretar a LBSE estudando formas de operacionalização da reforma da administração e gestão das escolas, mais favoráveis aos princípios de democratização e autonomia das escolas.

Segundo Dias (2008), tradicionalmente a escola era vista como um serviço local do Estado, que utilizava certos instrumentos que tinha ao seu dispor como forma de implementar as diretrizes superiores do Estado em matéria de educação. O mesmo autor reforça que o conceito de comunidade educativa se restringia aos professores, funcionários e alunos, excluindo os pais e outros parceiros das comunidades locais.

As escolas eram dirigidas pelos serviços centrais através de normativos, despachos, circulares e pelo quadro legislativo em vigor, numa perspetiva de fora para dentro. Por norma quando existiam crises na educação estas estavam ligadas a crises e/ ou mudanças políticas sendo que as escolas eram geridas por macro planificações, as chamadas reformas educativas (Dias, 2004). No entanto, em meados dos anos 80 o Estado começou a usar uma linguagem mais apelativa no sentido de incentivar a participação da sociedade civil na vida da escola, introduzindo alguns mecanismos de micro planificação, nomeadamente os projetos educativos, os planos de atividades. O Estado passava assim do “estado educador” para o “estado regulador”. Surge assim uma revalorização das dinâmicas de gestão implementadas nas escolas passando a utilizar-se novos instrumentos de gestão apoiados nas dinâmicas empresariais (Dias, 2004, 2008).

Nos finais dos anos 80 o perfil de autonomia das escolas começa a mudar, existe um aumento das exigências administrativas (projetos, regulamentos...) (Delgado & Martins, 2002); surgem novas estruturas de apoio às escolas (ATL...) (Porfírio, 2014); existe um crescimento do mercado para a infância (editores...) (Pereira & Brazão, 2013) e surgem novas formas de relação com as famílias e algumas parcerias com associações e parceiros locais (Almeida, 2005; Diogo, 2010). Inicia-se o abandono da prática de tomadas de decisão a nível central, levando os estabelecimentos de ensino a tomar

decisões estratégicas, consagradas pelo Decreto-Lei (DL) n.º 43/89, de 3 de fevereiro<sup>3</sup>, procurando soluções diferenciadas para problemas e contextos sociais diferentes.

Porém, este mesmo DL veio a ser alvo de contestações na medida em que não abrangia a “autonomia consagrada” no âmbito do 1º ciclo do Ensino Básico e na educação pré-escolar. Neste sentido, surge mais tarde, o DL n.º 172/91, de 10 de maio, como instrumento inovador como forma de alargar o ordenamento do “novo modelo de administração, direção e gestão das escolas a todas as escolas dos vários níveis de educação e ensino” (Formosinho & Machado, 1999, p.111).

A avaliação deste novo regime de administração escolar desenvolvida pelo Conselho de Acompanhamento e Avaliação identificou os pontos fortes e fracos deste regime e aponta um conjunto de recomendações para a reforma da política de administração, direção e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino não superior (Carvalho, 2013). A dificuldade era passar de uma tradição excessivamente regulamentadora, que tudo regulamenta não deixando nada ao acaso, para uma participação decretada.

O Ministério da Educação procura reforçar a autonomia das escolas, mas em 1996 antes de regulamentar, encomenda um estudo a João Barroso que define os princípios a que as políticas educativas devem obedecer (Barroso, 1996). Perante o diagnóstico elaborado por Barroso (1996), o Ministério da Educação vê-se na obrigação de elaborar um diploma que garanta a democraticidade dos órgãos, o equilíbrio na representatividade dos vários setores interessados em participar, cumprindo as exigências da LBSE.

Com a mudança de governo, em 1996, é abandonado o modelo de 91 e implementado o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos. Este novo modelo pretendeu uma nova organização da educação, como forma de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade da educação.

Parafraseando Flores (2005, p. 58),

assistimos a uma tentativa de mudança na organização e administração das escolas [...] porém, essa mudança ocorreu mais ao nível das alterações estruturais e morfológicas dos modelos de administração e gestão das escolas do que do ponto de vista político no sentido de marcar uma rutura com a tradição centralizadora da administração.

---

<sup>3</sup> Este Decreto-lei não aborda o Ensino Superior, no entanto nesta fase de contextualização política normativa faz-se uma análise geral, que abarca os outros ciclos de estudos.

Na mesma linha de pensamento encontra-se Dias (2008) ao defender que a publicação do DL n.º 115-A/98, de 4 de maio, prometia novos avanços no que diz respeito ao processo de autonomia das escolas, contudo persistia uma certa dependência administrativa e financeira do poder central. A forma como esse regime de gestão e administração das escolas portuguesas foi implementado, através de uma “regulamentação minuciosa dos procedimentos administrativos” e do “esquecimento” dos contratos de autonomia, levou a um reforço do carácter centralizador desta reforma. Segundo Dias (2008, pp. 166-167), o novo regime de gestão e administração das escolas portuguesas levou ainda a uma “institucionalização de diretivas, mecanismos e formas de regulação congruentes com os novos paradigmas gerencialistas (projetos de escola, avaliação interna, diferenciação de funções e estatuto entre gestores e professores, cooptação política)” e que a “recentralização constituiu, aliás, uma das principais características desta fase de implementação do novo regime de gestão” (Dias, 2008, p.167), sendo esta visível através da forma como os presidentes de conselho executivo desempenham o seu papel “num registo muito mais próximo do “gestor intermédio”, que representa internamente a administração central, do que de um líder local” (Dias, 2008, p.167).

Transformar a escola por dentro e por fora não é uma tarefa fácil nem um processo pacífico, mas urge a visibilidade da sua mudança. Trabalhar hoje em dia com um modelo de gestão próprio, significa pensar de maneira diferente o ato de ensinar e gerir. A sociedade atual evolui e transforma-se tão rapidamente que a instituição escolar tem dificuldade em acompanhar e responder em tempo real aos desafios crescentes que lhe são colocados, facto que reforça a necessidade de assegurar lideranças estratégicas, capazes de antecipar o futuro e orientar as instituições educativas por forma a satisfazer os interesses dos alunos e as necessidades das comunidades (Castanheira, 2010).

Ao longo da segunda metade do século XX, a administração pública foi palco de uma série de mudanças, surgindo um novo modelo denominado de Nova Gestão Pública (NGP).

A NGP constitui uma abordagem racional e organizada para melhorar o desempenho do setor público através de processos, modelos e técnicas de gestão privada (Bilhim, Ramos & Pereira, 2015). De facto, a influência do movimento NGP na reforma administrativa portuguesa é uma das tendências evidentes do país nas últimas décadas uma vez que vários governos tiveram por objetivo introduzir uma nova racionalidade na gestão dos serviços públicos. No entanto, a introdução das ideias relativas à NGP é um fenómeno limitado e superficial (Bilhim *et al.*, 2015; Pollitt, 2001).



A NGP é vista por Araújo (2007) como um modelo que constitui um desafio à administração pública tradicional (aquela que é construída pelos burocratas) e pode ser definida como sendo um conjunto de práticas, ligadas à introdução de mecanismos de mercado e à adoção de ferramentas de gestão privada, que pretendem solucionar os problemas de eficiência da gestão pública e melhorar a satisfação do cidadão nas suas relações com o Estado. Por outro lado, Carmo e Rodrigues (2009) tentam entender, na sua obra *Onde pára o Estado?*, que Estado poderá emergir do crepúsculo neoliberal e qual o conteúdo ideológico e programático a apresentar pela esquerda para fazer face aos desafios com que a comunidade internacional e a sociedade portuguesa se deparam na atualidade. O que se verifica ao longo deste trabalho realizado por Carmo e Rodrigues (2009) é que enquanto alguns dos autores partem de uma análise crítica da secundarização do papel interventor do Estado, no quadro do modelo neoliberal, para ensaiarem prospeções paradigmáticas, outros debruçam-se essencialmente sobre estratégias reformistas que permitam corrigir desigualdades e riscos sociais.

Mais concretamente, a NGP é baseada em dois movimentos distintos, ainda que complementares, o gerencialismo e a nova economia institucional. O primeiro é baseado na assunção de que as organizações, tanto do setor público como do setor privado, podem ser geridas de acordo com os mesmos princípios. Já o segundo movimento, a nova economia institucional, é caracterizado, essencialmente, pela introdução das estruturas de incentivos na provisão dos serviços públicos, nomeadamente pela promoção da competitividade, colocando a sua ênfase no exercício do direito de escolha por parte de todos os consumidores/cidadãos (Morais, 2016).

De acordo com Hood (1991), a NGP pode ser caracterizada com base em sete aspetos, os quais definem, sucintamente, as principais características desta nova gestão:

- 1) A gestão profissional no setor público é realizada por pessoas devidamente competentes, o que possibilita a sua responsabilização e a prestação de contas;
- 2) As normas e as medidas de desempenho são devidamente explicadas, tal como os objetivos, as metas e os indicadores de sucesso, que são expressos com base na metodologia quantitativa;
- 3) Atribui importância aos resultados em detrimento dos procedimentos;
- 4) A desagregação das unidades do setor público é importante para desencadear uma eficiência superior;
- 5) Crescimento na concorrência no setor público, o que incentiva a celebração de concursos públicos e de contratos a termo, diminuindo os custos;

- 6) Implementação de práticas e ferramentas no setor público, as quais surgem do setor privado;
- 7) Maior disciplina na utilização dos recursos, com um corte nos custos diretos.

Segundo Pollitt (2001), a NGP constitui uma abordagem racional e organizada para melhorar o desempenho do setor público através de processos, modelos e técnicas de gestão privada. De facto, a influência do movimento NGP na reforma administrativa portuguesa é uma das tendências evidentes do país nas últimas décadas uma vez que vários governos tiveram por objetivo introduzir uma nova racionalidade na gestão dos serviços públicos. No entanto a introdução das ideias relativas à NGP é um fenómeno limitado e superficial.

Rocha e Araújo (2007) referem que a reforma em curso, com início em 2003, procurou resolver o problema do desequilíbrio orçamental e otimizar o setor relacionado com as finanças públicas. A questão é determinar se a cultura administrativa ainda é viável ou se estamos perante uma mudança com base na NGP, tal como reconhecido por Hood (1991). Na verdade o que se verifica em Portugal, é que “A partir de 2011, na sequência da assinatura do Memorando de Entendimento entre o governo português e a troika, a reforma restringiu-se essencialmente à aplicação de medidas avulsas que visaram sobretudo a redução dos custos da despesa pública” (Madureira, 2015, p. 547).

A reforma da administração pública em Portugal, não apresenta o mesmo padrão que a reforma da Europa Central e do Norte. Em vez de combater as perdas do estado social, consiste na adoção de medidas antiburocráticas, na primeira fase e na melhoria na qualidade dos serviços, na segunda. Estas e outras medidas foram formalizadas, com o objetivo de melhorar a administração tradicional, em vez de recriar o papel do estado e racionalizar o funcionamento da administração. Até 2007, era a única reforma possível num país pouco desenvolvido do ponto de vista social e económico. A enorme crise económica no início do século, o défice das contas públicas e as pressões da UE no sentido do equilíbrio orçamental levaram as autoridades a repensar tanto o papel do Estado, como a dimensão da administração pública.

(Rocha & Araújo, 2007, p. 589)

De facto, em Portugal, a preparação dos sistemas administrativos nacionais para os requisitos da integração europeia foi um processo longo, pois envolvia uma colaboração crescente entre as instituições a diferentes níveis de governo e entre as instituições nacionais e europeias (Araújo & Branco, 2009). Para desenvolver e preparar a integração portuguesa, por exemplo, foram estabelecidos vários programas estruturais em áreas como reestruturação da indústria, bem como o desenvolvimento regional, social e agrícola, reforçam os autores Araújo e Branco (2009). Por conseguinte, o desenvolvimento e a modernização eram duas questões vitais da agenda política e ambas precisavam de vencer o desafio da concorrência internacional. Assim, era crucial reduzir o peso do estado, melhorando a eficiência e a eficácia das políticas.

A atual crise económica e financeira que se vive, impõe uma modernização da Administração Pública para aperfeiçoar a qualidade das suas finanças (Lira, Gonçalves & Marques, 2015), o que confere mais disciplina e rigor na gestão pública, para que os serviços públicos melhorem a menor custo. “É necessário melhorar a competitividade, responder às exigências dos contribuintes, dos cidadãos e das empresas, o que exige que sejam efetuadas reformas abrangentes no setor público para melhorar a qualidade dos nossos serviços” (Silva, 2014, p. 10).

Em quase todos os países do mundo desenvolvido verifica-se um movimento no sentido de uma nova repartição de competências entre os vários níveis de administração, baseado na delegação de poderes de autoridade para o nível local ou regional, isto é descentralização política<sup>4</sup> (Castanheira & Gonçalves, 2016). As Autarquias Locais são consideradas um veículo de descentralização (Bilhim, 2004), pois apontam para o desenvolvimento económico e social das populações, visando a prossecução dos interesses próprios, comuns e específicos das respetivas populações (Bilhim, 2004; Castanheira & Gonçalves, 2016).

No entanto, de acordo com o que Bilhim (2004), a descentralização de competências é mais polémica do que a financeira. “Há quem afirme que os municípios possuem competências a mais e quem afirme que as têm a menos, uns e outros não se cansam de ilustrar com exemplos que lhes são favoráveis” (Bilhim, 2004, p. 12).

Portugal é um exemplo de um dos países mais centralizados da União Europeia (Barroso, 2013), como pode ser visto pelo peso da despesa da administração central no total das despesas das administrações públicas. Na CRP, no seu artigo 6º, reside a descentralização em que define o “Estado como unitário e respeita na sua organização e funcionamento o regime autonómico insular e os princípios da subsidiariedade, da autonomia das autarquias locais e da descentralização democrática da administração pública”. No título VIII, intitulado “Poder Local”, é deliberado que a organização democrática do Estado compreende a existência de autarquias locais, pessoas coletivas territoriais dotadas de órgãos representativos, que visam a prossecução de interesses

---

<sup>4</sup> Rondinelli, McCullough e Johnson (1989, pp.58-59) definem descentralização política como “a transferência de responsabilidade pelo planeamento, gestão e a captação e alocação de recursos de Governo central e suas agências para unidades subordinadas ou níveis de Governo semi-autónomas ou empresas, organizações voluntárias privadas não governamentais”. Segundo Veiga (2007, p.76), “Etimologicamente, descentralizar significa tirar do centro para a periferia. Aplicado à organização estatal, traduz o processo através do qual atribuições administrativas do Estado, enquanto pessoa coletiva de âmbito nacional e com fins gerais, são distribuídas para pessoas coletivas distintas e de âmbito territorial ou institucional mais limitado. Genericamente, a descentralização é, pois, um critério de repartição de competências e atribuições da comunidade nacional organizada, entre o Estado e entes distintos.

próprios das populações respetivas. No continente as autarquias locais são as freguesias, os municípios e as regiões administrativas.

É importante observar que a descentralização pode ser uma figura construtiva na “administração pública, uma vez que poderá ser estruturada de modo a evitar a burocratização, a aproximar os serviços das populações e assegurar a participação dos interessados na gestão efetiva” e que deverá ser realizada “por intermédio de associações públicas, organizações de moradores e outras formas de representação democrática” (CRP, art.º 267, n.º 1).

A mudança na gestão pública levou a uma maior descentralização administrativa prevista na CRP, no seu artigo 237º, quando menciona que quer as atribuições, quer a organização das Autarquias Locais e a competência dos respetivos órgãos devem seguir o princípio da descentralização administrativa. De facto, a função administrativa não está só no Estado, mas também nas pessoas coletivas territoriais, como é o caso das Autarquias Locais.

Neste contexto Pinhal (2005, p.45) explica que,

Os municípios são pessoas colectivas públicas, dotadas de poderes públicos e de legitimidade democrática para o seu exercício, e que visam a satisfação de certas necessidades públicas – as suas atribuições. A educação é, naturalmente, uma dessas atribuições, já que constitui o motor e a evidência do desenvolvimento social e humano que os municípios têm que promover.

Para Abdulwaheed e Samihah (2012), a descentralização para ter sucesso, deve implicar a descentralização democrática, fiscal e administrativa do poder e responsabilidade para as autoridades do nível local. Os mesmos autores reforçam que a descentralização poderá trazer vantagens, tais como, criar uma grande diversidade de práticas, um melhor recrutamento e preparação, um aumento das responsabilidades, conduzir a um maior foco na eficiência e na eficácia e a uma prestação de melhores serviços. Os mesmos autores reforçam que descentralização e desconcentração efetiva das responsabilidades do nível central para os governos sub-nacionais pode ser uma forma eficaz de abordar a prestação de serviços, o desenvolvimento económico e o envolvimento dos cidadãos e dos investidores privados na fornecimento de bens públicos (Abdulwaheed & Samihah, 2012).

No entanto, a descentralização não é linear, muito menos consensual. Barroso (2016, p. 30-31) aponta que “O local não é um lugar de consenso, mas sim um lugar de controvérsia, de confronto de atores, de interesses e de pontos de vista” e reforça que “A emergência do local não é um processo linear que resulta automaticamente do processo de transferência ou delegação de competências e de recursos entre o centro

e a periferia (...). Sousa Fernandes (1994) que assume que não é “de modo algum defensor da municipalização da educação” ressalta que o município deverá ter um papel na educação sobretudo regulador e de garantia de igualdade de oportunidades”.

Também Lima (2006, 2015) aponta que a descentralização pode colocar em risco esta garantia de igualdade. Segundo o autor,

A possibilidade de os municípios delegatários virem, não só funcionalmente, mas também em termos de relações de poder, a ser objeto de um processo de desconcentração que, por um lado, lhes confere maiores responsabilidade e poderes delegados nas suas relações com as escolas e agrupamentos, mas que, por outro lado, os subordinaria mais perante os serviços centrais do Ministério da Educação e os colocaria na situação de terem de exercer mais competências com menos recursos, situações que ocorre já atualmente em vários casos e que, frequentemente, é resolvida foram do âmbito das transferências de recursos financeiros por parte do Estado central.

(Lima, 2015, pp. 16-17)

A descentralização, portanto, pode ser concebida como um processo político em que o objetivo, que é a transferência de responsabilidades, recursos e / ou a autoridade política do maior para níveis inferiores de governo (Machado, 2014).

Em suma, e tal como é argumentado por Fernandes (2005, pp. 57-58), na descentralização temos

o reconhecimento de interesses próprios de uma coletividade humana definida ou pela pertença a um território ou por constituir um certo aglomerado social com identidade própria e interesses comuns; implica a gestão desses interesses por órgãos cujos titulares são eleitos pelos membros da coletividade perante os quais respondem; não está subordinada hierarquicamente a outro órgão constituindo uma organização administrativa independente. O controlo de um órgão externo, nomeadamente do Estado, limita-se à verificação da legalidade dos atos praticados.

Um dos principais objetivos das reformas de gestão pública, abordadas anteriormente, passou por fortalecer a capacidade de gestão das organizações do setor público, fornecendo uma maior autonomia para os gestores locais (Lima, 2009). Neste sentido, um dos pontos essenciais da reforma e renovação na gestão pública é entregue à responsabilidade de ambos os recursos financeiros e humanos para os departamentos locais, de maior proximidade com a população.

Mas num contexto atual de crise, quais as mudanças, ao nível local, que a descentralização na educação trouxe?

De um modo geral, a descentralização implicou a devolução do património do Estado e do poder pelo governo central para os órgãos de decisão locais ou privadas que podem variar de um representante do governo local, ramos administrativos locais do governo central, não-estatal organização ou pessoas físicas e jurídicas (Barroso, 2013). Tal

devolução do poder político e as responsabilidades administrativas para níveis mais baixos de autoridade envolve a criação de domínio da tomada de decisão, em que uma variedade de atores de nível inferior pode exercer alguma autonomia de ações e decisões. Segundo Abdulwaheed e Samihah (2012), esse reforço envolve frequentemente alguma transferência de recursos financeiros e de poder de decisão do governo central para a unidade política de administração local.

Contudo, e ainda que a descentralização ofereça a possibilidade de acesso a bens e serviços que de outro modo não estariam, de facto, disponíveis e acessíveis, este fenómeno pode, também, fomentar desequilíbrios no âmbito dos serviços que são assegurados aos cidadãos por parte dos territórios, resultando da diversidade de recursos atualmente disponíveis (Lima, 2006, 2015; Sousa Fernandes, 1994). Por conseguinte, abre-se um novo caminho de regulação e de estabelecimento de equilíbrios, e por parte do Estado, sem que tal método de atuação culmine na homogeneização, a qual é combatida pelos fenómenos de descentralização (Morais, 2016).

Face ao referido, a descentralização surge de forma tão complexa, que pode ser “olhada” enquanto instrumento para tornar o Estado mais eficiente, até mais democrático ou, ao invés, como forma de privatização. Neste sentido, Ball (2004) discute o surgimento do que refere ser um acordo político do Pós-Estado da Providência, que reflete a emergência de um novo conjunto de relações sociais de governança. De facto, as mudanças, que têm sido referidos ao longo deste subcapítulo, nos papéis do Estado, abordam a mudança/passagem no que diz respeito às atividades do setor público. O autor reforça que há “A instauração de uma nova cultura de performatividade competitiva que envolve uma combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir novos perfis institucionais” (Ball, 2004, p. 1107).

O que se verifica é que não há consenso, quanto à descentralização de competências e, se por um lado, há autores que reforçam o lado positivo da descentralização (Abdulwaheed & Samihah, 2012), o oposto também se verifica (Lima, 2006, 2015; Sousa Fernandes, 1994).

No entanto, à parte da centralização/descentralização de competências na área da educação, mantém-se a necessidade de elevar a educação e tudo o que ela significa. Na atualidade, o novo paradigma da gestão educacional consiste em conceber formatos organizacionais no âmbito da escola que promovam a educação participativa e a aprendizagem não autoritária (Gadotti, 2006; Lück, 2017). No entanto, entenda-se que educação participativa e liberdade de escolha são dimensões que não se confundem.

Esta deve ser uma preocupação de educadores e educandos, diretores e funcionários, de toda a sociedade. Afinal, segundo Neto-Mendes, Costa e Ventura (2011), somente formando cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres e impregnados de espírito participativo é que a escola estará a contribuir para o verdadeiro desenvolvimento da democracia.

Segundo Bordinon (1993, p. 54),

Só há cidadania na participação. Vemos, portanto, que a gestão participativa está associada à municipalização, que traz a necessária mudança nas relações de poder. Descentralizar é o oposto de concentrar poder. É a divisão de responsabilidades. A gestão democrática é a alternativa de superação da gestão tecnocrática, mas sem abrir mão da técnica. Não obstante, a descentralização não invalida o sistema nacional de educação.

Pereira, Costa e Neto-Mendes (2004) conseguem vislumbrar bem a mudança de paradigma relacionada à descentralização educacional. No paradigma atual, as atenções estão concentradas nos centros de decisões verticalizadas (Ministério, Conselho Nacional de Educação, programas e objetivos nacionais, etc.). Barroso (2004) refere que o novo paradigma coloca o centro das atenções na escola. Somente no âmbito escolar é possível avaliar-se a realidade dos alunos e organizar-se a atividade pedagógica no sentido de ensinar o que deve ser comum a todos e para que todos possam ter acesso.

Em Portugal, a descentralização de competências na área da educação foi devidamente contida no Programa Aproximar Educação<sup>5</sup>. Neto-Mendes (2014, p. 7) refere em traços gerais as principais linhas desta política pública no que à Educação respeita:

i) os municípios envolvidos, por convite, fá-lo-ão numa base de adesão voluntária; ii) a experiência, nesta nova fase, está planeada para ter a duração de quatro anos e é apresentada como “experiência piloto”; iii) serão abrangidos todos os ciclos, da educação pré-escolar ao ensino secundário; iv) a adesão ao programa pressupõe o compromisso de não aumentar o nível da despesa pública; v) as áreas passíveis de serem contratualizadas neste “programa de descentralização” da Educação são as seguintes: gestão de instalações, gestão do currículo, gestão financeira e gestão de recursos humanos (pessoal docente e não docente, ainda que este esteja reservado, para já, às necessidades de recrutamento de projetos específicos de base local).

---

<sup>5</sup> O Programa Aproximar Educação “[...] concebe um novo modelo de organização dos serviços públicos, cuja distribuição pelo território privilegia a proximidade da Administração Pública aos cidadãos e às empresas. Procura-se aproximar o Estado daqueles para quem o Estado existe”. A sua implementação contou “com o envolvimento e o empenho de todos os ministérios e entidades sectorialmente competentes, mas também com os parceiros locais, privilegiando, de entre estes, a Administração Local” (retirado de: <http://www.sipe.pt/doc.php?co=538>).

O autor defende que se poderá observar resultados lastimáveis por parte de alguns municípios onde pode ser mais forte a “ânsia de protagonismo e de controlo do sistema educativo local” (Neto-Mendes, 2014, p. 10), havendo no entanto o ideal de que se cumpra por parte dos municípios “a genuína vontade de apostar e/ou aprofundar uma política de proximidade” (Neto-Mendes, 2014, p. 10).

Ainda que a transferências das competências e a descentralização para os municípios no âmbito da educação apresente uma tendência para “colocar as atribuições destes novos atores num nível instrumental e subsidiário da atuação da escola” (Morais, 2016, p. 47), é importante salientar que a autonomia da escola é compreendida, pelos professores, enquanto possibilidade de decisão e reflexão autónoma de políticas a seguir e implementar, as quais são devidamente fundadas na primazia pelas questões pedagógicas, no reconhecimento do profissionalismo e da competência desses mesmos atores, que detêm, de igual modo, um conhecimento de proximidade perante os problemas e as potencialidades do presente contexto (Morais, 2016).

É neste mesmo contexto que os professores atribuem uma valoração superior à autonomia, rechaçando as dinâmicas de municipalização, pois consideram que as instituições do município não apresentam as competências necessárias para intervir a nível escolar (Pereira, 2010). Para além do mais, a defesa da autonomia da escola, e ainda por parte dos professores, tem em consideração os receios de possíveis dependências hierárquicas e funcionais perante o poder local, o que ocorre frequentemente nos processos de municipalização (Santos, 2013). De facto, o debate acerca da importância da autonomia da escola ocorreu na década de 70 e 80, maioritariamente nos países onde se registou alguma concorrência entre as escolas públicas e as privadas (Morais, 2016).

Acredita-se que a educação seja crítica para os interesses económicos, políticos e sociais. É amplamente reconhecido que a educação ajuda as pessoas a escapar da pobreza e a participar mais na sociedade e no mercado (Brandão, 2013; Mészáros, 2005). Estas são algumas das razões pelas quais os governos, em todo o mundo, assumem a responsabilidade de prover e financiar a educação. Mas essa responsabilidade é grande e complexa para qualquer governo, é por isso que é importante que os governos explorem diversas maneiras de financiar e fornecer os serviços educacionais, conhecendo-os adequadamente (Patrinos, Barrera-Orsorio & Guáqueta, 2009).

Pereira (2012) refere que o desenvolvimento da educação deve assentar em questões de justiça e equidade, devendo abordar-se as questões de “acesso”, “qualidade” e



“relevância”, “igualdade”, “género” e “eficiência”. A autora sugere que, ao mesmo tempo, os decisores políticos, educadores e gestores adotem uma mudança na sua abordagem à educação, a saber: das preocupações dos Estados e das agências estrangeiras, mais “propriedade”, “participação”, “colaboração” e “mobilização” de todos os protagonistas da educação; instituições e escolas, aumento dos recursos; de um professor para uma educação centrada no aluno; e mudança dos sistemas tradicionais educativos, com excessiva atenção à memorização, a estratégias de ensino-aprendizagem mais ativas e participativas.

Face ao anteriormente referido urge refletir sobre quem está em melhores condições para zelar pela justiça e pela equidade, o Estado ou o Mercado?

Não havendo uma resposta consensual para esta questão, Höfling (2001, p. 39) refere que ao Estado cabe a função de “atender a sociedade como um todo, não privilegiando os interesses dos grupos detentores do poder económico” e estabelecendo “como prioritários programas de ação universalizantes, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão do desequilíbrio social” (Höfling, 2001, p. 40).

De facto, o carácter meandroso da justiça e da equidade no desenvolvimento da educação (Barroso, 2005) expressa, de um lado, uma crise de hegemonia no que concerne à natureza do Estado e, de outro, a desaceleração de uma qualidade que não só a educação, mas toda a sociedade carece, que seja dada clareza na distinção entre o público e o privado, hoje confundidos em tantos e tão importantes domínios (Cunha, 2007).

A educação também cria oportunidades para novas parcerias de pesquisa e ensino com agências e instituições em todo o mundo. No entanto, “(...) e como se vivenciam tempos de uma governação pós-burocrática, a standardização de processos é substituída pela standardização de resultados” (Pacheco & Pestana, 2014, p. 25).

Contudo, provavelmente mais do que mudanças de fundamento legislativo, a escola atual necessita de uma mudança de paradigma que a recoloque no centro do debate pedagógico e formativo com vista à mudança real (Barroso & Afonso, 2011).

## **1.2 A instabilidade económica e seus reflexos na educação**

Caldas (2013, p. 7) preconiza que a crise financeira se fez sentir

em Portugal no início de 2008 com um forte aperto do crédito, com a redução da capacidade de acesso dos bancos aos mercados de capitais e com a quebra do banco português de negócios (BPN), seguida da nacionalização em Novembro de 2008, e do banco privado português (BPP), seguido de falência em 2010.

Entre as várias causas que culminaram na crise em Portugal, a mais significativa foi a crise financeira internacional, iniciada em 2007 nos Estados Unidos da América (EUA), tendo-se repercutido nos seus principais parceiros comerciais, mais precisamente a Europa. Caldas (2013) argumenta que os fatores mais importantes que contribuíram para a crise financeira estão relacionados com a inadequação da gestão de risco, a fraqueza geral das instituições financeiras mundiais que criaram e mantiveram os produtos de crédito complexos, resultando numa má gestão do risco.

Por conseguinte, e com a escassez de crédito e a crise da dívida soberana, Portugal viu-se obrigado a recorrer a um resgate financeiro no seio da União Europeia, do Fundo Monetário Internacional e do Banco Central Europeu, mais precisamente na ordem dos 78 milhões de euros (Pitta e Cunha, s/d). Foi precisamente no âmbito de todo este processo que o Governo Português se comprometeu em cumprir um plano de austeridade, que objetivava a redução do défice orçamental. Assim, as medidas adotadas acabaram por culminar na redução dos salários e no aumento dos impostos, para além de outras tantas reformas estruturais que resultaram no aumento do custo de vida e do desemprego da população em geral.

Desde então, e até à atualidade, tem-se vindo a assistir a um agravamento da situação económica e financeira em vários setores de atividade, inclusive da educação (Benavente, Queiroz & Aníbal, 2015; Lopes, 2015), tendo-se agravado, em simultâneo, a situação do estado social e as condições de vida da população portuguesa. Cunha (2012) defende que cerca de um quinto das famílias portuguesas foram afetadas pelo desemprego, acrescentando que, e derivado deste problema, estas foram os agentes económicos mais afetados pela crise, considerando, efetivamente, que as famílias tiveram que tomar medidas muito drásticas relativamente às suas atividades e à gestão do seu orçamento familiar, reduzindo

a atividade de lazer (cerca de 32%), seguindo-se uma redução na despesa com os bens de consumo essenciais (despesas com alimentação, água, eletricidade e gás): são referidos cortes nas despesas com esta rubrica em 30% dos lares, a redução nas despesas de saúde e educação aparecem logo atrás com 22% e 5% respetivamente.

(Cunha, 2012, p. 9)

Em suma, pode-se constatar que Portugal foi um dos países da Europa que mais severamente foi afetado pela crise económica (Freire & Moury, 2014), a qual surgiu em meados de 2008, tendo sido obrigado a recorrer a um apoio financeiro internacional. Foi

precisamente no âmbito deste pedido de apoio externo, com o intuito de solucionar os problemas de carácter financeiro e económico com que o país se deparou, que houve a extrema necessidade de implementar um conjunto de medidas e de políticas radicais, almejando contrapor todos os efeitos mais nefastos provocados pela crise e uma recuperação económica (Reis, Rodrigues, Santos & Teles, 2013). Porém, e apesar de esta crise ser fundamentalmente económica, acabou por afetar muito significativamente outras áreas do quotidiano do país, tal como é o caso da saúde e da educação (Benavente *et al.*, 2015; Lopes, 2015).

Assim, entende-se que, após toda esta explanação sucinta do contexto da atual crise económica, foi esta a principal causa do desinvestimento no Ensino Superior, dado que as famílias portuguesas se viram incapazes de manter ou atingir melhores condições de vida, investindo os seus fundos nos bens de consumo básicos.

A crise económica atingiu as IES e colocou-as no centro do debate público como resultado do colapso financeiro de 2008 e da crise económica que atravessámos. O principal impulso deste debate centra-se na (re)justificação do papel do Ensino Superior e na redefinição da sua relação de financiamento com o governo (Cabrito, 2004; Cerdeira, 2008; Pacheco, 2003). Segundo Cabrito (2004), a crise económica, veio legitimar o longo argumento de que a educação superior deveria ser tratada da mesma maneira que qualquer outro serviço na economia e, como tal, deveria estar sujeita a mais responsabilidades e práticas de gestão. O autor reforça que “Diversificar as fontes de financiamento surge, assim, como a solução final para as dificuldades financeiras por que vêm passando as instituições públicas de Ensino Superior (...)” (Cabrito, 2004, p. 980).

No entanto, considera-se essencial analisar o impacto da crise económica no Ensino Superior, que levou a mudanças em níveis micro e macro.

Segundo Geiger (2010) o impacto imediato a curto prazo da crise económica foi no nível micro institucional, onde houve um menor número de estudantes nas IES, levando-as a adaptaram-se à realidade, fazendo planos para reduzir o pessoal em todos os níveis, criando alternativas de pagamento de propinas, adaptando o currículos dos cursos disponíveis.

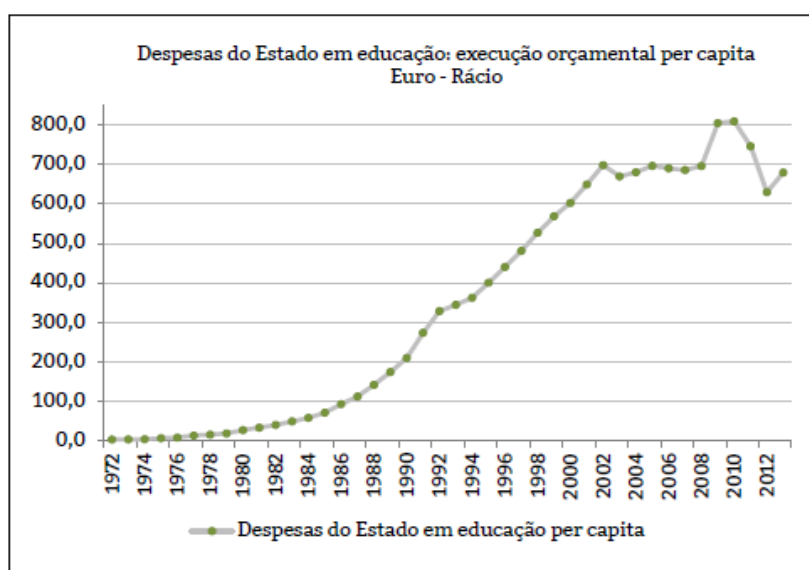
Parece que a crise económica criou uma política neoliberal e um quadro de gestão no Ensino Superior que resultou em movimentos para mudar o ónus financeiro para a educação superior, tanto ao nível dos governos, como dos alunos e suas famílias (Bresser-Pereira, 2010; Silva, 2011). Então, cada vez mais percebemos que os

governos tentam transformar o financiamento direto e a dívida pública em fundos indiretos através de empréstimos estudantis e dívidas privadas.

Essa transformação atende aos objetivos macroeconómicos dos governos e legitima a conversa sobre os alunos obterem “valor para o dinheiro” e um “retorno sobre o investimento” num modelo de Ensino Superior de “prestador de serviços-cliente” (Geiger, 2010).

No estudo de Lopes (2015), a autora argumenta que, ao longo destes últimos anos de crise económica e social, as políticas públicas de educação se têm revelado desajustadas. De facto, e ao intervir pro-ciclicamente em domínios relacionados com o financiamento do Ensino Superior, com a ação social escolar e com a política científica, o Estado acaba por inviabilizar os objetivos da educação democrática e desperdiça anos de recuperação significativa em vários domínios. Como é sabido, o desígnio da contenção do défice do setor público é servido por medidas de austeridade que culminaram no empobrecimento das famílias, tal como no reforço de toda a desigualdade a nível social. Simultaneamente à diminuição acentuada dos gastos públicos com a educação, que no ano de 2012 retrocederam para valores similares aos registados em 2001, as famílias dispõem, cada vez menos, dos recursos considerados como sendo indispensáveis para compensar a retirada do Estado (Lopes, 2015).

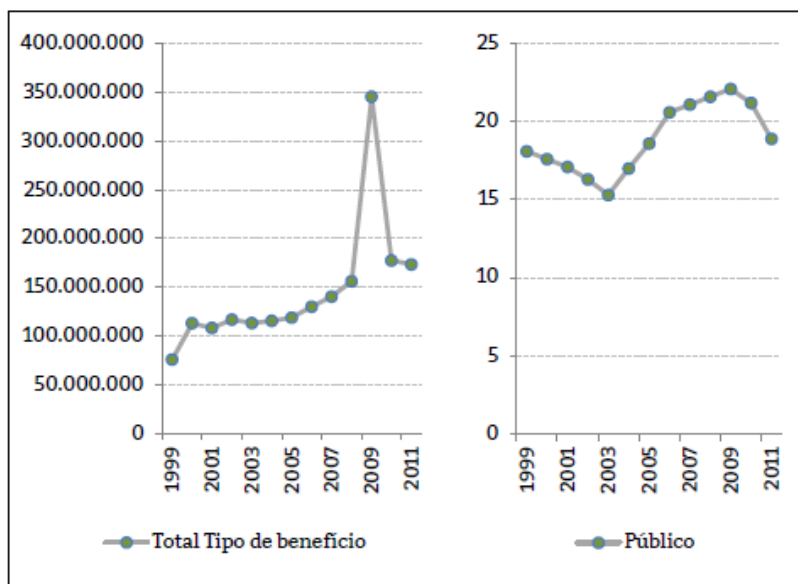
Na Figura 1 apresentam-se as despesas do Estado na educação, mais concretamente entre o ano de 1972 e de 2012, com o intuito de compreender a evolução dos gastos na educação.



**Figura 1 - Execução orçamental *per capita***

Fonte: Lopes, 2015

Em adição, a autora refere que, aos cortes crescentes no financiamento público do ensino, se tem vindo a associar uma redução muito acentuada nas políticas de ação social escolar (Figura 2), tal como ocorre com as bolsas atribuídas aos estudantes e com outros meios destinados ao apoio dos estudantes e das suas famílias (Lopes, 2015).



**Figura 2** – Tendência evolutiva da ação social escolar em Portugal

Fonte: Lopes, 2015

Entre outros aspetos, toda esta política de retração tem implicado o abandono crescente do Ensino Superior em Portugal, sendo que cada vez mais ocorrem desistências nos primeiros anos dos programas curriculares (Fernandes & Chagas Lopes, 2014). Na verdade, a própria Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) discutiu essa questão, atribuindo especial ênfase ao facto de os maiores cortes no financiamento público da educação estarem a ocorrer em países como Grécia ou Portugal, mais concretamente os que se têm deparado com elevadas dificuldades na contenção dos défices públicos (OCDE, 2013).

O estudo conduzido por Fernandes (2013) é bastante pertinente, visto que a autora apresenta dados estatísticos mais concretos relativamente aos impactos da crise económica no âmbito do Ensino Superior. De facto, a autora argumenta que todas as alterações potenciadas pela crise económica, bem como pelo aumento do número de diplomados, acabam por transformar a linearidade na segurança representada pelo diploma de Ensino Superior no mercado de trabalho, no valor da remuneração ou, inclusive, na gestão da carreira, sendo que, e com base em Costa (2001, p. 265), “tradicionalmente, e ainda até há bem pouco, a universidade preparava para toda a vida. A evolução dos conhecimentos era relativamente lenta e as empresas eram

estabelecidas sobre processos de produção e tecnologia de longa duração. (...) Esta situação mudou radicalmente”.

Através da análise dos dados fornecidos pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), Fernandes (2013) conclui que a taxa de desemprego dos diplomados tem aumentado significativamente em Portugal, tendência esta que tem sido verificada em outros países pertencentes à OCDE (OCDE, 2013). Porém, Portugal é o único país deste grupo que apresenta um decréscimo na taxa de desemprego de indivíduos com educação superior, mais precisamente entre os anos de 2008 e 2009, ainda que a taxa de desemprego total tenha aumentado. Contudo, é fundamental acrescentar que a taxa de desemprego dos diplomados portugueses entre 2008 e 2010 é bastante superior à média registada na União Europeia e na OCDE.

Em 2015, Portugal registava uma taxa de desemprego dos diplomados portugueses de 12,6%, quando a média europeia, se situava nos 9,3%. Na Grécia a taxa de desemprego ascendia ao valor arrepiante de 27,3% (Chaves & Gaio, 2017).

É certo que, no âmbito dos países da OCDE, a detenção de um diploma de Ensino Superior é ainda muito vantajoso no mercado de trabalho, dado que se constata que a taxa de desemprego das pessoas que não concluíram o ensino secundário é três vezes superior (13%) à taxa de desemprego dos diplomados do Ensino Superior (5%), sendo que estes últimos recebem remunerações em média 50% superiores às dos graduados do ensino secundário. Com base no INE, por sua vez, e atentando especificamente para os dados relativos ao 2º trimestre de 2013, estes demonstram que, e apesar da atual conjuntura económica, é bastante vantajoso ser diplomado do Ensino Superior no mercado de trabalho, considerando que os licenciados são o único grupo cuja taxa de desemprego se situa abaixo da média (Fernandes, 2013).

Aparentemente, tal vantagem remuneratória tem vindo a diminuir significativamente no caso dos diplomados que entram, pela primeira vez, no mercado de trabalho, dos licenciados e dos bacharéis, mantendo-se, contudo, para os Mestres e para os Doutorados, existindo, no entanto, algumas variações consoante as áreas de educação e de formação.

Não obstante a tudo o que foi referido, como resultado da instabilidade económica que se viveu, verifica-se que as IES prosseguiram com planos para criar fluxos alternativos de formação, que assentam em situações como os cursos. O Ensino Politécnico apostou

fortemente nos cursos Técnicos Superiores Profissionais (TeSP)<sup>6</sup>. O curso, de Ensino Superior, não confere grau académico mas a sua conclusão, com aproveitamento, atribui o diploma de técnico superior profissional.

Outras soluções imediatas surgiram, que coadunam a teoria com a prática no Ensino Superior: os estágios curriculares, extracurriculares, profissionais ou estágios de férias. As próprias IES, através de Gabinetes de Estágios e Saídas Profissionais (GESP) – Universidade de Aveiro; de um Departamento de Saídas Profissionais e Empreendedorismo – Universidade do Minho; de um Gabinete de Apoio ao Aluno (GApA) – Universidade Católica Portuguesa ou de Unidades de Inserção na Vida Ativa (UNIVA) – Universidade da Madeira<sup>7</sup>, entre outros, dão a conhecer ofertas de estágios, de empregos e criam parcerias com empresas nacionais e estrangeiras que publicitam entre a comunidade estudantil.

Face à atual precariedade, deve ainda apontar-se as soluções inovadoras que diversas Universidades e Institutos Politécnicos dispõem aos alunos: incubadoras de empresas. Assim, a Incubadora de Empresas da Universidade de Aveiro (IEUA), criada em 1996, tem a missão de incentivar e apoiar a criação, o desenvolvimento e o crescimento sustentado de novas empresas, havendo no momento três edifícios (IEUA Edifício 1; IEUA Fábrica; IEUA Santa Joana), com gabinetes co-working, espaços partilhados e gabinetes de serviços<sup>8</sup>.

No caso do Parque de Ciência e Tecnologia da Universidade do Porto (UPTEC) a incubação divide-se em três fases: a pré-incubação, a incubação e a internacionalização, sendo de esperar neste último passo que a empresa alargue a sua carteira de clientes, ao mesmo tempo que inicia a expansão do seu negócio através da entrada em novos mercados e/ou através do lançamento de novos produtos/serviços, podendo transferir-se para um espaço próprio ou, dentro do próprio UPTEC).<sup>9</sup>

Em Lisboa, o Tec Labs, centro de inovação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, fechou o ano de 2013 com €6 milhões faturados e 200 postos de trabalho criados, tendo albergado empresas como Science4you, Biopremier ou Fluidoo Interactive<sup>10</sup>.

---

<sup>6</sup> Saliente-se que o regime jurídico do curso TeSP já se encontrava previsto no Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, mas foi recentemente alterado e republicado pelo Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro.

<sup>7</sup> Com base em informação retirada dos sites das referidas universidades.

<sup>8</sup> Com base em informação retirada de: <http://www.ua.pt/ieua/PageText.aspx?id=17532>

<sup>9</sup> Com base em informação retirada de: <http://uptec.up.pt/incubacao>

<sup>10</sup> Com base em informação retirada de: <http://greensavers.sapo.pt/2013/12/12/incubadora-de-inovacao-da-universidade-de-lisboa-faturou-e6-milhoes-em-2013/>

A Incubadora D. Dinis é uma entidade de direito privado sem fins lucrativos, constituída em julho de 2004 por iniciativa do Instituto Politécnico de Leiria, da Associação Empresarial da Região de Leiria (NERLEI) e da Câmara Municipal de Leiria, com a colaboração do Instituto Pedro Nunes. Muito orientado para a investigação aplicada, muitos dos núcleos de I&D estão localizados em empresas e outras organizações, ou desenvolvem a sua atividade em estreita ligação com estas, em especial as PME's<sup>11</sup>.

Muitos outros são os exemplos passando pela Universidade do Minho com a Associação Spinpark - Centro de Incubação de Base Tecnológica ou a Universidade Católica Portuguesa através do Spinlogic.

O que se verifica é que, na atualidade, o sistema de Ensino Superior na Europa procura responder a vários desafios em simultâneo, dando resposta às várias 'necessidades' sociais: por um lado, a resposta às necessidades da atividade económica e produtiva, através de desenvolvimentos tecnológicos e inovação; por outro lado, através do ensino e da formação, por via do aumento dos conhecimentos e das competências dos indivíduos. Alguns dos objetivos centrais das IES estão associadas à preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, de modo a estarem aptos para responder aos requisitos do trabalho e da sociedade mas, no que diz respeito aos conceitos de igualdade e equidade de oportunidades vão além das políticas pré-estabelecidas (Pascueiro, 2009).

Para Ramos, Santos e Xavier (2015), apesar das diferenças e das distâncias, deveríamos avançar para plataformas de maior articulação entre estes dois universos, o que seria, sem dúvida, reciprocamente vantajoso: as empresas e organizações teriam muito a lucrar se os alunos saídos das universidades forem detentores das competências que fossem mais necessárias para o seu crescimento e desenvolvimento e as universidades poderiam enriquecer os seus currículos com um maior conhecimento de como o saber se faz substância nos contextos da vida prática.

É pertinente salientar que, na atualidade, Portugal é um dos países da OCDE com menor percentagem de população com educação superior. As transformações resultantes do processo de Bolonha, implementado em 2006, estão sobretudo relacionadas com a diminuição da duração das licenciaturas, que de quatro ou cinco anos passaram para três<sup>12</sup>, e uma atenção superior aos estudantes e à própria

---

<sup>11</sup> Com base em informação retirada de: <http://www.nerlei.pt/pt/a-nerlei/projetos/3683-iddnet-incubadora-d-dinis>

<sup>12</sup> Entenda-se que esta é a regra mas há exceções; há alguns casos em que as licenciaturas se mantêm nos 4 anos, como é o caso da área da saúde nos politécnicos.



transferência dos conhecimentos considerados como relevantes para o mercado de trabalho em geral, podendo influenciar a procura e a qualidade do Ensino Superior.

No entanto, um dos efeitos mais significativos da implementação de Bolonha é precisamente o aumento do número dos candidatos ao Ensino Superior, visto que, com cursos de inferior duração<sup>13</sup>, os candidatos enfrentam uma realidade que pressupõe menos gastos, o que representa, em simultâneo, uma entrada bem mais célere no mercado de trabalho e, logo, o recebimento salarial mais precoce. Porém, esta reduzida duração dos cursos apresenta aspetos bastante negativos, nomeadamente devido ao facto de pressupor uma certa ideia de limitação das competências, o que faz com que o mercado de trabalho considere os novos licenciados como menos qualificados quando comparados aos graduados pré-Bolonha. Assim, os novos licenciados acabam por interiorizar que terão mais oportunidades no mercado de trabalho se concluírem o Mestrado, adquirindo mais competências para além das circunscritas à licenciatura<sup>14</sup>. Mas, e considerando que os mestrados implicam custos muito mais elevados<sup>15</sup>, os licenciados acabam por questionar a frequência universitária (Silva, 2015).

### **1.3 Setor público e privado em educação**

As universidades enquanto IES potenciadoras de novos conhecimentos devem contribuir e ter em conta a importância das redes de formação com vertente tecnológica e uma gestão que se coadune com a atualidade. No entanto, não se restringem a esta potenciação, a universidade é entendida como uma comunidade de saberes cujo principal objetivo é a transmissão de conhecimentos de vastas áreas e que possam satisfazer os interesses de toda a sociedade. Devem também vocacionar-se os alunos para a investigação científica enquanto ponto de partida para o avanço do saber.

Em 1969, Agudo referia que

---

<sup>13</sup> Os graus académicos estão mais curtos, mas não necessariamente as habilitações profissionais, visto que para exercer determinadas profissões é obrigatório que se seja habilitado com o Mestrado (caso dos professores e educadores de infância, médicos, psicólogos, entre outros).

<sup>14</sup> Tal como escrito anteriormente, com Bolonha normalmente a licenciatura perde a habilitação profissional que antes se possuía, sendo esta transferida para o 2º ciclo, isto é, o Mestrado.

<sup>15</sup> Há concordância com esta afirmação de Silva (2015), porque quando comparado o valor das propinas praticadas na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – IES frequentadas pela autora desta tese -, os valores aumentam consoante aumenta o ciclo de estudos. Isto não se verifica na Universidade de Aveiro, onde o valor de propinas no 1.º e 2.º ciclo de formação não aumenta.

a verba que o País destina a I&D é insuficiente, assim como a percentagem, dessa verba, consagrada à investigação ligada ao Ensino Superior. Os fluxos de ideias entre a Universidade, o setor público e a indústria escasseiam. Como consequência, a produção científica do País não pode deixar de ser baixa.

(Agudo, 1969, p. 127)

Antes do 25 de abril, não eram apenas as verbas para I&D que eram insuficientes, Portugal vivia sobre um regime ditatorial. Segundo Teodoro, Galego e Marques (2010, p. 661) o Ensino Superior refletia o tardio investimento e desenvolvimento da educação em Portugal, mantendo-se reservado “este nível de formação às elites sociais e económicas, enquanto instrumento privilegiado de reprodução social”. Os autores referem que “No ano lectivo de 1960-1961, frequentavam a totalidade do Ensino Superior 24.179 estudantes (dos quais 19.552, em universidade), o que correspondia a uma insignificante taxa de escolarização de 1,64%, no grupo etário dos 18-19 anos (...)”.

De facto, em Portugal apenas se contava com a Universidade de Lisboa, Porto e Coimbra.

A par disto, a história da cooperação europeia em matéria de política educativa, remonta ao início da década de 1960. Apesar de continuar a ser um domínio limitado e pouco explorado na educação, a visibilidade, o ritmo e o âmbito desta cooperação evoluíram mais rapidamente nos últimos anos (Anyon, 2014).

Na verdade, e com base em Santiago (2009), foram precisos 20 anos para que a questão da educação começasse a vingar no âmbito dos debates comunitários. Inicialmente, e com o intuito de reconstruir uma Europa que se encontrava económica, social e materialmente destruída, a Comunidade Económica Europeia (CEE) atribuiu um relevo superior ao adjetivo que figura o seu nome, descurando, portanto, outras áreas de extrema importância para o processo de integração comunitária. Pépin (2006, p. 21) enfatiza que “a educação não era uma dimensão natural da construção da Comunidade”.

Até meados dos anos 80, o papel da União Europeia (UE) no âmbito da educação foi mínimo, mais precisamente a julgar pelo que é preconizado no Tratado de Roma (1957), o qual defendia que os Estados-Membros deveriam contribuir para um ensino e para uma formação de qualidade. Porém, e a partir da instituição do Ato Único Europeu (AUE) em 1987, esta intervenção foi intensificada, sendo que, desde então, se foram desenvolvendo as políticas comunitárias. Já em 1993, o Tratado da União Europeia (TUE) marcou decisivamente todo este percurso, designadamente ao consagrar a legitimidade das competências específicas da UE no contexto educativo. É precisamente esta consagração que marca o final da primeira etapa da intervenção política comunitária na área da educação (Caldeira, 2013).

É crucial referir que, a partir de 1987, a cooperação política na educação ganhou superior importância no âmbito do contexto comunitário, alcançando, portanto, um estatuto próprio com a sua inclusão no Tratado de Maastricht (Jezine *et al.*, 2011). Efetivamente, numa fase anterior a este Tratado, o papel decisivo na área da política educativa estava ao encargo do Tribunal de Justiça na União Europeia (TJUE) que, ao fazer jurisprudência, permitiu a Comissão encarar o Ensino Superior como formação profissional. Foi precisamente deste modo que se precedeu à criação de uma base legal para a aprovação da primeira geração de programas comunitários nos anos 80 (Erasmus, Comett, Língua, Petra e Juventude para a Europa) (Caldeira, 2013).

A segunda geração de programas comunitários na área da educação, formação e juventude surgiu nos anos 90, os quais eram enquadrados pelo Tratado de Maastricht (1992), que consagra a educação enquanto área de intervenção comunitária. É precisamente esta intervenção que resulta numa melhoria na articulação da UE e os Estados-membros, mais precisamente no que diz respeito à subsidiariedade, implicando, então, que a ação comunitária passe a ser revestida de características específicas, designadamente numa ação complementar no que diz respeito às responsabilidades dos Estados-membros.

Com base nos argumentos apresentados anteriormente, e de um modo resumido, pode-se constatar, segundo Caldeira (2013), que a intervenção política comunitária na área da educação tem tido lugar desde a década de 80, mais precisamente através dos programas de ação. No entanto, é apenas nos anos 90 que a política comunitária, e neste domínio em particular, adquire contornos que são progressivamente mais nítidos. É nesta década que se inicia uma fase de maturidade das políticas comunitárias para a educação e formação, as quais passam a ser geridas a partir de uma instância supranacional.

Mais recentemente, a autoridade de política educativa foi significativamente alterada, apresentando-se, na atualidade, mais complexa e ampla, muito devido à globalização e à sua força. Tal influência é visível em duas das mais importantes dinâmicas em curso de âmbito supranacional, mais concretamente: o Processo de Bolonha e o Programa Educação & Formação 2010. O Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) que se pretende construir consiste numa entidade que apresenta contornos ainda por definir. De acordo com Antunes (2005, p. 136)

Levantam-se à Europa um sem mundo de desafios, na Economia Global e na Sociedade Global de hoje, aos quais a Europa respondeu com um modelo de desenvolvimento do qual o Processo de Bolonha representa uma das suas maiores dimensões. Em resumo, e a percepção deste enquadramento é fundamental, o Processo de Bolonha é parte de um Processo Global, de um

modelo de desenvolvimento que os Europeus perseguem desde os anos 80 do século passado, como forma de colocar a Europa em posição de competir com os blocos americano e asiático, num Mundo que é hoje efetivamente global.

O Processo de Bolonha, iniciado em 1999, mais concretamente numa reunião de 29 ministros com tutela da Educação Superior dos países Europeus, em Bolonha, detinha uma enorme ambição, tal como se pode constatar pela seguinte declaração conjunta: “A Europe of knowledge is now widely recognised as an irreplaceable factor of social and human growth and as an indispensable component to consolidate and enrich the European citizenship” (Conferência Ministerial do Ensino Superior, 1999, p. 1). Em suma, este encontro objetivou apresentar as bases para uma área de Ensino Superior Europeu até ao ano de 2010, bem como firmar a intenção de adotar um sistema de dois ciclos (pré-graduado e pós-graduado) que conduzisse a graus comparáveis e legíveis e no qual o primeiro ciclo fosse fundamental para o mercado de trabalho europeu. Em adição, foi também manifestada a intenção de se proceder ao estabelecimento de um sistema de transferência e de acumulação de créditos (ECTS), tal como de se definir a dimensão Europeia de Educação Superior, removendo todos os obstáculos à mobilidade e ao reconhecimento das certificações das habilitações.

Na Estratégia 2020, “concebida para suceder à actual Estratégia de Lisboa que consubstanciou a estratégia de reforma da UE durante a última década e a ajudou a enfrentar a recente crise” (Comissão Europeia, 2009, p. 2), foi prevista a necessidade de se proceder à garantia dos percursos educativos flexíveis e ao aumento das oportunidades de mobilidade dos estudantes e formandos, designadamente através de uma melhor definição e de uma transparência superior das qualificações, tal como do seu reconhecimento efetivo e da validação da aprendizagem informal e não formal.

Assim, todos os esforços e ações da União encontram-se direcionados no sentido de articular os programas na área da educação e da formação com os objetivos na área relativa ao emprego, procurando assegurar que todos os conhecimentos e competências sejam, e num futuro cada vez mais demarcado pelo desenvolvimento tecnológico, adequados aos requisitos do mercado de trabalho. É precisamente nesta dinâmica que se enquadra o Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (2007-2013), que foi lançado pela Presidência Portuguesa em colaboração com a Comissão Europeia (Caldeira, 2013).

Perante todas as alterações verificadas, Azevedo (2009, p. 1) preconiza que estamos perante “um novo paradigma de desenvolvimento para a Europa, a que apelida de paradigma de ‘coopetição’, que resulta do amalgamar das concepções de cooperação

e competição prevaletentes no Mundo Moderno”. Para além do mais, o autor refere que as regras do jogo podem ser expressas em quatro palavras apenas:

Mobilidade, cooperação, confiança e creditação. Estas quatro palavras e as concepções a elas ligadas, relacionam-se de uma forma silogística: Mobilidade e cooperação são fundamentais para o necessário incremento da coesão Europeia e para a cooperação transnacional. Tal requer confiança. Para desenvolver confiança, precisamos de ter quadros de qualificações transparentes e comparáveis e precisamos de sistemas de garantia de qualidade aceites por todos os parceiros nacionais e europeus.

(Azevedo, 2009, p. 2)

Globalmente, pode-se constatar que o que permanece da sequência do referencial europeu para a educação é a exigência contínua e constante na busca do conhecimento. E se, por um lado, a educação pensada numa dimensão europeia constitui uma limitação à liberdade de educação, por outro apresenta-se enquanto condição necessária à afirmação do país no mundo em geral.

Caixeta e Sousa (2013) defendem que as Universidades têm como objetivo educar profissionais para uma responsabilidade moral e social. No entanto, e de acordo com as autoras, numa altura em que se verificam constantes mudanças na sociedade, aumento da educação em massa e orientações de mercado cada vez mais fortes, os objetivos tradicionais do Ensino Superior são desafiados, levando ao aparecimento de soluções orientadas para o mercado e a uma mentalidade cada vez mais competitiva.

Nas últimas décadas, num contexto de globalização, a orientação da União Europeia para a aprendizagem ao longo da vida foi recentrada. Esta nova orientação enfatiza a importância para o indivíduo de construir caminhos de educação e formação, a relevância de preparar os adultos (especialmente os trabalhadores) para se tornarem mais economicamente produtivos e a criação de parcerias e redes educativas (público e privado).

Desde os primeiros dias de discussão sobre o Ensino Superior e as políticas educativas, pelos ministros, e o desenvolvimento de projetos para comparação, recolha e harmonização por parte dos funcionários, através de um período de “modelos europeus” de cultura e educação e para a dimensão europeia da escolaridade (mobilidade, currículo e intercâmbio) e para o pós-Maastricht dos mercados, da qualidade e da cooperação transnacional, verificou-se um reforço progressivo na área de criação e gestão de políticas educativas na Europa (Antunes, 2006; Barroso, 2005; Santiago, 2009).

De facto, as parcerias público-privadas (PPP) na educação têm vindo a receber ampla atenção. O ímpeto origina procuras crescentes e concorrentes sobre o Estado, uma

procura diversificada e diferenciada por serviços educacionais e, até, a consequente necessidade do setor privado compartilhar uma responsabilidade pública: a de financiar e/ou prover educação (Patrinos *et al.*, 2009).

No entanto, as PPP, para além de serem objeto de grande discussão também são alvo de crítica, visto que há autores que veiculam críticas profundas ao Mercado educacional pelas distorções que introduz (Mancebo, 2004; Marques & Silva, 2008; Thamer & Lazzarini, 2015).

Marques e Silva (2008, p. 34) referem que as PPP “requerem uma preparação muito cuidada dos concursos”, “Os concursos exigem, muitas vezes, documentação desnecessária, que só complica a etapa de avaliação das propostas” e, por fim, “Outro aspecto negativo diz respeito à dependência que as PPP (muitas vezes de envergadura nacional) têm, por vezes, de entidades externas ao seu objecto, condicionando ou, pelo menos, atrasando a sua instituição”. Por sua vez, Mancebo (2004, pp. 857-858) refere que a inserção da universidade numa realidade de PPP implica “(...) revisões de suas formas de organização, do relacionamento dos seus atores-chave e a adoção de novos parâmetros (...)”.

Thamer e Lazzarini (2015, pp.823-824) apontam que,

Entusiastas da prática enxergam que o modelo traz benefícios para ambos os setores, por meio da possibilidade de ganhos de eficiência e atração de capital de risco [...], redução de incertezas de longo prazo [...], desenvolvimento de novos produtos e serviços [...], estímulo ao empreendedorismo e inovação [...], capacidades complementares [...] e maior respeito a orçamentos e cronogramas, normalmente pouco confiáveis em processos tradicionais de aquisição do poder público [...]. Críticos do modelo questionam se o termo parceria público-privada não representa apenas um jogo de linguagem para definir “uma nova forma de privatização” [...].

De acordo com o Artigo 4º da Lei nº 62/2007, de 10 de setembro, sobre o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, o sistema de Ensino Superior em Portugal compreende o Ensino Superior público, composto pelas instituições pertencentes ao Estado e pelas fundações por ele instituídas nos termos da presente lei, e o sistema de Ensino Superior privado, composto pelas instituições pertencentes a entidades particulares e cooperativas.

No seu estudo, Gomes (2015) argumenta que o Ensino Superior se encontra dividido em duas vertentes distintas: o público e o privado, corroborando, portanto, a lei referida anteriormente. Porém, a autora prossegue, afirmando que o ensino público/privado se encontra organizado com base no sistema binário, que é constituído pelo subsistema universitário e pelo subsistema politécnico. Tal distinção é fixada de acordo com uma

orientação em particular, designadamente: o Ensino Superior público, por um lado, adota uma perspectiva de investigação, conferindo uma preparação científica e cultural bastante sólida, visando simultaneamente a garantia das competências para o exercício das funções com uma forte componente de análise crítica e de inovação. Por outro lado, o Ensino Superior Politécnico encontra-se mais direccionado para o carácter prático e vocacional, procurando solucionar e compreender os problemas e questões pontuais.





## **CAPÍTULO II. O ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL**

---



## **CAPÍTULO II. O ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL**

O fenómeno da integração europeia voltou a desafiar as ferramentas conceptuais e empíricas para estudos sobre o Ensino Superior para integrar a dimensão internacional em estruturas que tendem a concentrar-se nas políticas nacionais e domésticas, mesmo quando as comparações internacionais são feitas.

Seguidamente, é feita uma abordagem partindo de uma análise interna ao Ensino Superior em Portugal, assente nas diretrizes políticas e culminando com uma análise ao Ensino Superior privado em Portugal.

### **2.1 Enquadramento histórico e legal**

A compreensão das IES encontra-se na primeira linha dos desafios da investigação por estas serem organizações que possuem sistemas organizacionais com características distintas, o que lhes proporciona serem classificadas como organizações complexas. Ao longo das últimas décadas, o Ensino Superior tem conquistado, de forma progressiva, por vezes de forma lenta mas evolutiva, um lugar de destaque nos debates e agendas do governo, uma vez que se consideram essenciais estas questões para o desenvolvimento científico, cultural, económico e social das sociedades. Paralelamente é possível verificarem-se alterações quanto ao sistema de Ensino Superior e às suas instituições.

O âmbito das Universidades é seguido com curiosidade pela sociedade em geral, são regulares as informações difundidas pelos órgãos de comunicação social que disponibiliza e divulga informações de impacto criando expectativas no Ensino Superior tanto ao nível do ensino como da exploração científica.

Embora os limites sejam ténues e de difícil definição, nas instituições existem forças externas que limitam e condicionam as suas estratégias. De forma a compreendermos a formulação das suas estratégias é necessário questionar-se a estrutura institucional do Ensino Superior, a forma como é governada, questão que tem sido analisada pelos teóricos organizacionais.

Com base nesta discussão nasce a universidade, enquanto IES, no contexto em que a educação era um privilégio de classes sociais altas e com o objetivo de formar indivíduos com uma função social de liderar pelo domínio os pobres, reforçando assim a clivagem

social. O primeiro registo de existência de Universidade refere-se à Universidade de Quarawing, em Rabat (Marrocos), no ano de 859. Do que é possível apreender da literatura existente, o aparecimento da Universidade surge com o aparecimento das universidades medievais, sendo as de Bolonha e Paris as primeiras. Da Universidade de Bolonha descendem as Universidades Italianas e da Universidade de Paris as Universidades de Oxford e Cambridge. O surgimento da Universidade na Idade Média acontece na sequência do Cristianismo, tendo sido concretizado no Império Romano formando assim uma comunidade/corporação eclesiástica composta por professores e alunos (Tubino, 1998).

A Universidade de Coimbra é a universidade portuguesa mais antiga, tendo sido a única instituição a promover o Ensino Superior em Portugal até à Implantação da República. Já as Universidades de Lisboa e do Porto foram criadas no ano de 1911 e a Universidade Técnica de Lisboa em 1930. Todas estas universidades seguem um modelo clássico, encontrando-se organizadas em escolas, institutos ou faculdades. No início dos anos 70 procedeu-se à definição de um plano amplo de expansão e diversificação do Ensino Superior, o que culminou na criação de 9 instituições de Ensino Superior universitário: as Universidades do Algarve, Aveiro, Açores, Évora, Minho, Trás-os-Montes e Alto Douro, Madeira e Beira Interior (Tabela 2). Todas estas instituições encontram-se organizadas em moldes diferentes por departamentos, institutos e unidades orgânicas (Gomes, 2015).

**Tabela 2 – Ensino Superior Público Universitário**

<b>Ensino Superior Público Universitário</b>	
Universidade de Aveiro	Universidade Nova de Lisboa
Universidade dos Açores	Universidade do Minho
Universidade do Algarve	Universidade do Porto
Universidade de Aveiro	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
Universidade da Beira Interior	Universidade da Madeira
Universidade de Coimbra	Universidade Aberta
Universidade de Évora	ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa
Universidade de Lisboa	

Fonte: elaborado pela autora

Contudo, e posteriormente, a Universidade do Algarve passou a integrar também o Ensino Superior politécnico, estruturando-se, então, em unidades orgânicas, mais concretamente para efeitos de ensino, investigação e prestação de serviços.

Em Lisboa, a Universidade Aberta, criada em 1988, encontra-se vocacionada para exercer funções através do ensino à distância. No ano de 2012 assistiu-se à fusão entre a Universidade de Lisboa (Clássica) (UL) e a Universidade Técnica de Lisboa (UTL), a qual respeita toda uma lógica de participação e de decisão democrática no âmbito das duas universidades, estipula a integração do Estádio Universitário da nova Universidade e resolve, inclusive, problemas existentes há várias décadas com o património da UL e da UTL (Gomes, 2015).

O Ensino Superior Politécnico, por sua vez, encontra-se organizado em Institutos Politécnicos, Escolas que se encontram integradas nesses mesmos institutos e Escolas que não se integram em qualquer instituto (Tabela 3). É fundamental acrescentar que algumas Escolas Politécnicas se encontram integradas em Universidades, sendo que a oferta em termos formativos neste subsistema engloba, basicamente, as áreas do turismo, das tecnologias, da saúde, da educação, do desporto, da agricultura e das artes<sup>16</sup>. Efetivamente, as instituições de ensino politécnico cumprem um papel relevante no desenvolvimento das regiões nas quais se inserem, dado que consistem numa mais-valia relativamente às respostas aos desafios específicos de cada região, contribuindo, portanto, para a formação de quadros técnicos, culminando na criação de riqueza e consistindo numa forte fonte de inovação (Gomes, 2015).

**Tabela 3 – Ensino Superior Público Politécnico**

<b>Institutos Politécnicos:</b>	
Instituto Politécnico de Beja	Instituto Politécnico de Portalegre
Instituto Politécnico de Bragança	Instituto Politécnico do Porto
Instituto Politécnico de Castelo Branco	Instituto Politécnico de Santarém
Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	Instituto Politécnico de Setúbal
Instituto Politécnico de Coimbra	Instituto Politécnico de Tomar
Instituto Politécnico da Guarda	Instituto Politécnico de Viana do Castelo
Instituto Politécnico de Leiria	Instituto Politécnico de Viseu
<b>Escolas Superiores de Saúde Pública:</b>	

<sup>16</sup> No ano da celebração do seu 25.º aniversário, a Universidade Aveiro inicia uma nova fase, ao avançar para a integração do Ensino Politécnico no projeto de formação inicial. A criação da Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda, em 1997, a integração do Instituto de Contabilidade e Administração de Aveiro, em 1999, a implementação da Escola Superior de Saúde, em 2000, e a implantação de uma escola politécnica na zona norte do distrito, a Escola Superior Aveiro-Norte, concretizam este projeto.

Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa	Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto
Escola Superior de Enfermagem de Ponta Delgada	Escola Superior de Enfermagem de Vila Real
<b>Escolas Artísticas e Musicais:</b>	
Escola Superior de Dança de Lisboa	Academia da Força Aérea
Escola de Teatro e Cinema de Lisboa	Escola Naval
Escola Superior de Música de Lisboa	Escola Náutica Infante D. Henrique
Escola de Música e Artes do Espetáculo	Escola Superior de Polícia
<b>Outras Escolas:</b>	
Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril	Escola Superior de Educação de Lisboa
Instituto Superior de Contabilidade de Lisboa	Instituto Superior de Contabilidade do Porto
Instituto Superior de Engenharia de Lisboa	Escola Superior de Desporto de Rio Maior
Escola Superior de Tecnologia de Setúbal	Escola Superior Agrária de Elvas
Escola Superior de Educação de Lisboa	

Fonte: elaborado pela autora

Por fim, e quanto ao Ensino Superior privado em Portugal, também se divide em Universitário e Politécnico, encontra-se sujeito à tutela do Ministério da Educação (ME), sendo que cabe ao Estado Português a responsabilidade de garantir uma harmoniosa e ampla integração na rede do sistema de Ensino Superior e a sua eficácia e unidade de ação. É através de normas e protocolos que tais instituições aplicam taxas próprias, mais concretamente mediante o nível de ensino que se pretende alcançar. No nosso país, o ensino privado contava com um total de 79 instituições, algumas das quais se encontram apresentadas nas tabelas seguintes (Tabela 4 e 5) (Gomes, 2015).

**Tabela 4 – Ensino Privado Universitário**

<b>Ensino Superior privado Universitário:</b>		
Escola Superior Artística do Porto	Instituto Superior de Línguas e Administração	Instituto Superior de Estudos Interculturais Transdisciplinares
Escola Superior de Atividades Imobiliárias	Instituto Superior de Serviço Social do Porto	Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões
Escola Superior Gallaecia	Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes	Universidade Católica Portuguesa
Escola Universitária das Artes de Coimbra	Instituto Superior Miguel Torga	Universidade Europeia
Escola Universitária Vasco da Gama	ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida	Universidade Fernando Pessoa

Instituto de Arte, Design e Empresa - Universitário	Universidade Atlântica	Universidade Lusíada
Instituto Superior Bissaya Barreto	Instituto Superior de Ciências da Saúde	Universidade Lusófona
Instituto Superior D. Afonso III	Instituto Superior de Ciências da Saúde Egas Moniz	Universidade Portucalense Infante D. Henrique
Instituto Superior da Maia	Instituto Superior de Educação e Trabalho	Instituto Superior de Gestão

Fonte: elaborado pela autora

**Tabela 5 - Ensino Privado Politécnico**

<b>Ensino Superior privado Politécnico:</b>		
Academia Nacional Superior de Orquestra	Escola Superior de Enfermagem da Cruz Vermelha Portuguesa de Oliveira de Azeméis	Instituto de Estudos Superiores Financeiros e Fiscais
CESPU - Instituto Politécnico de Saúde do Norte	Escola Superior de Enfermagem de S. José de Cluny	Instituto Português de Administração de Marketing
Conservatório Superior de Música de Gaia	Escola Superior de Enfermagem de Santa Maria	Instituto Superior Autónomo de Estudos Politécnicos
Escola Superior Artística do Porto	Escola Superior de Enfermagem Dr. José Timóteo Montalvão Machado	Instituto Superior D. Dinis
Escola Superior de Artes Decorativas	Escola Superior de Enfermagem S. Francisco das Misericórdias	Instituto Superior de Administração e Gestão
Escola Superior de Artes e Design	Escola Superior de Saúde da Cruz Vermelha Portuguesa	Instituto Superior de Administração e Línguas
Escola Superior de Educação de Almeida Garrett	Escola Superior de Saúde do Alcoitão	Instituto Superior de Ciências da Administração
Escola Superior de Educação de Fafe	Escola Superior de Saúde Egas Moniz	Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração
Escola Superior de Educação de João de Deus	Escola Superior de Saúde Jean Piaget	Instituto Superior de Ciências Educativas
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	Escola Superior de Saúde Ribeiro Sanches	Instituto Superior de Ciências Empresariais e do Turismo
Escola Superior de Educação de Torres Novas	Escola Superior de Tecnologia e Gestão Jean Piaget	Instituto Superior de Comunicação Empresarial

Escola Superior de Educação Jean Piaget	Escola Superior de Tecnologias de Fafe	Instituto Superior de Educação e Ciências
Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich	Escola Superior de Tecnologias e Artes de Lisboa	Instituto Superior de Entre Douro e Vouga
Instituto Superior de Espinho	Instituto Superior de Paços de Brandão	Instituto Superior Politécnico do Oeste
Instituto Superior de Gestão Bancária	Instituto Superior de Saúde do Alto Ave	ISLA - Instituto Superior de Gestão e Administração
Instituto Superior de Novas Profissões	Instituto Superior de Tecnologias Avançadas de Lisboa	Universidade Atlântica - Escola Superior de Saúde Atlântica
Universidade Católica Portuguesa - Escola Superior Politécnica de Saúde	Universidade Fernando Pessoa - Escola Superior de Saúde	Universidade Fernando Pessoa (unidade de Ponte de Lima - ensino politécnico)

Fonte: elaborado pela autora

Se até 1974 a escola estava virtualmente fechada à comunidade e se caracterizava pela relação de subordinação ao governo central, enfatizando uma autocrática gestão de si mesma e um modelo organizacional centralizado e concentrado (Alves & Varela, 2011), a partir desta data a difusão de valores, como a participação, a democracia e a igualdade de oportunidades, uniram-se às possibilidades abertas pelos novos governos locais, resultando, na sua totalidade, numa maior participação democrática (Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio).

Se com a Lei n.º 1/82, de 30 de setembro, no artigo 63.º, é reconhecida a autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira das universidades, é reforçado o relacionamento com a comunidade e introduz-se o direito à autogestão das instituições educativas), é dado depois um grande passo quando a LBSE é aprovada em 1986 (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), um claro compromisso com a descentralização da administração educacional.

Após uma avaliação do sistema de Ensino Superior pela OCDE, a Associação Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior e a Associação Universidade Europeia, houve a reforma que teve início com uma lei que altera a LBSE (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto), para fornecer a base jurídica para o Processo de Bolonha. Seguiu-se o enquadramento legal de graus e diplomas de educação (Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março), contendo os princípios para a organização de programas de graduação e sua acreditação, e o estabelecimento de regras para a reorganização de



alguns programas e criação de novos. A criação da Especialização Tecnológica pós-secundária foi regulamentada (Decreto-Lei 88/2006, de 23 de maio) para aumentar o ensino técnico e profissional, alargando o acesso a novos públicos. Isto é particularmente relevante porque estes cursos tecnológicos reduzem a retenção e as desistências e são essenciais para o crescimento económico (Bezerra & Tonini, 2014).

A legislação associada permitiu maior flexibilidade nas admissões e acesso ao Ensino Superior. Os novos regulamentos facilitaram o acesso (particularmente para estudantes com mais de 23 anos) dos alunos ao Ensino Superior, sendo que os programas e transferências entre instituições foram regulamentados pela Portaria n.º 401/2007. De forma a garantir maior flexibilidade no acesso e na frequência do Ensino Superior, o Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho, permitiu que os alunos se matriculassem em unidades curriculares individuais, contando com a respetiva acreditação em caso de conclusão bem-sucedida. Isto também permitiu que os estudantes se inscrevessem em qualquer IES e em unidades curriculares que não integram o seu ciclo de estudos.

O novo quadro jurídico para a avaliação do Ensino Superior (Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto) e a criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro) foram concebidos para garantir a qualidade do Ensino Superior de acordo com as melhores práticas internacionais. Para o regime jurídico do sistema nacional de qualificações (Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro), foi criada a Agência Nacional de Qualificações (Decreto-Lei n.º 276-C/2007, de 31 de julho), com função de regulamentar, acreditar e controlar a qualidade da formação profissional. Um novo regime jurídico das IES (Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro) regulamenta os princípios organizacionais do sistema de Ensino Superior, definindo a autonomia e responsabilidade das instituições, estabelecendo conselhos de administração com participação nas IES, permitindo a diversidade de organização e o estatuto jurídico do estabelecimento de consórcios e reconhecimento de centros de pesquisa como parte da estrutura de gestão universitária.

A Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, promove a autonomia institucional do Ensino Superior, principalmente no que toca a questões de responsabilidade independente e flexibilidade de administração. Além disso, permite às IES, numa base voluntária, o estatuto jurídico independente, sob a forma de «Fundação Universitária». Isso significa que as IES têm maior autonomia, como se segue. Em primeiro lugar, há autonomia para a liderança, para prosseguir os seus objetivos com menos restrições externas; segundo, há menos vulnerabilidade às mudanças nas políticas orçamentárias do governo; terceiro, novas oportunidades surgem para gerar recursos adicionais emergentes; e, em

quarto lugar, a influência estratégica pode levar a colaborações mais estreitas com partes interessadas externas. No entanto, espera-se que as IES que optem por este estatuto jurídico se tornem mais flexíveis nas estratégias financeiras e de recrutamento, mais adaptáveis às exigências da sociedade e mais atentas aos problemas estruturais de pesquisa e produtividade (Heitor & Horta, 2013).

Desde 2009, a Universidade do Porto, a Universidade de Aveiro, o ISCTE ou a Universidade do Minho passaram a fundação. Para que se entenda as diferenças entre as universidades públicas e as universidades fundação, deve observar-se a Tabela 6:

**Tabela 6 - Universidades instituto público VS Universidades fundação**

	<b>Universidade instituto público</b>	<b>Universidade fundação</b>
<b>Natureza jurídica</b>	-Pública.	- Pública com algumas concessões ao direito privado (principalmente ao nível da gestão patrimonial e financeira, ao nível da contratação de recursos humanos e na aquisição de bens e serviços).
<b>Propriedade</b>	-Pública.	-Pública.
<b>Património</b>	- O conjunto dos bens e direitos que lhe tenham sido transmitidos pelo Estado ou por outras entidades, públicas ou privadas, para a realização dos seus fins e os bens móveis e imóveis, indispensáveis ao seu financiamento, adquiridos (art. 109º do RJIES).	- Património da instituição de Ensino Superior em causa ou, quando se tratar de uma unidade orgânica, pelo património da instituição que estava afeto especificamente às suas atribuições (art. 130º nº1 do RJIES); - Património cedido pelo Estado ou outras entidades após a formação da fundação (art. 130º nº 2 e 3 do RJIES).
<b>Iniciativa de criação</b>	- Por iniciativa do Estado (art. 54º do RJIES)	- Mediante proposta fundamentada do reitor ou presidente, aprovada pelo conselho geral, por maioria absoluta dos seus membros (art. 129º nº1 do RJIES); - Recomposição de unidades orgânicas de diversas instituições de Ensino Superior públicas e de instituições de investigação e desenvolvimento públicas ou privadas (art. 129º nº10 do RJIES); - Por iniciativa do Governo quando se trate da criação de uma nova instituição que não resulte de transformação de instituição anterior (art. 129º nº11 do RJIES).

<b>Relação entre o Estado e a universidade</b>	- Relação tutela e superintendência.	- Assente na contratualização de objetivos plurianuais (estes contratos também podem incluir sanções pelo não cumprimento dos objetivos).
<b>Paradigma de gestão</b>	- Prestação de serviço público.	- Prestação de serviço público aliada a conceitos de gestão privada.
<b>Controlo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relação tutela e até superintendência com o Estado, o qual procede a um controlo da legalidade;</li> <li>- Fiscal único (art. 117º do RJIES);</li> <li>- Fiscalização do Tribunal de Contas;</li> <li>- Auditorias externas (art. 118º do RJIES)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tutela do Governo (art. 150º e segs. do RJIES);</li> <li>- Através da contratualização de objetivos plurianuais (estes contratos também podem incluir sanções pelo não cumprimento dos objetivos);</li> <li>- Indiretamente através do conselho de curadores, o qual tem os seguintes poderes (art.133º nº 2 do RJIES):</li> <li>- Procede à nomeação e exoneração do conselho de gestão sob proposta do reitor, diretor ou presidente;</li> <li>- Homologação da eleição do reitor;</li> <li>- Homologação de algumas decisões do conselho geral (eleição do presidente do conselho geral, aprovação do regimento, apreciação dos atos do reitor e do presidente do conselho de gestão e propositura de iniciativas para o bom funcionamento da instituição).</li> <li>- Fiscal único (o qual terá que ser um ROC nomeado conjuntamente pelo ministro das finanças e da tutela);</li> <li>- Fiscalização do Tribunal de Contas.</li> </ul>
<b>Financiamento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Através de dotações do Orçamento Geral do Estado (art. 115º do RJIES);</li> <li>- Recursos próprios (art. 115 do RJIES).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Através de contratos plurianuais não inferiores a 3 anos (art. 136º nº 1 do RJIES);</li> <li>- Recursos próprios.</li> </ul>
<b>Principais órgãos de gestão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conselho geral;</li> <li>- Reitor, presidente ou diretor;</li> <li>- Conselho de gestão;</li> <li>- Conselho científico ou técnico-científico;</li> <li>- Conselho pedagógico;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conselho de curadores (composto por 5 curadores, externos à instituição, nomeados pelo Governo, sob proposta da instituição, por um período de 5 anos);</li> <li>- Conselho de gestão (nomeado pelo conselho de curadores, sob proposta do reitor, diretor ou presidente);</li> <li>- Demais órgãos das instituições de Ensino Superior públicas (art. 133º nº1 do RJIES).</li> </ul>
<b>Aprovação dos estatutos</b>	- São estabelecidos no ato de criação e podem ser alterados	Aprovados pelo conselho de curadores da fundação, sob proposta de uma

	pelo conselho geral (art. 68º do RJIES)	assembleia composta por o reitor ou presidente, doze representantes dos professores e investigadores de carreira e outros docentes e investigadores com o grau de doutor em regime de tempo integral, três representantes dos estudantes, cinco personalidades externas de reconhecido mérito não pertencentes à instituição com conhecimentos e experiência relevante para a instituição (art. 132º nº 2 do RJIES) Estes estatutos são homologados pelo Governo (art. 132º nº3 do RJIES).
<b>Carreiras do pessoal docente</b>	- Regimes das carreiras docentes (ECDESP, ECDU e ECIC)	- Podem criar carreiras próprias para o seu pessoal docente, investigador e outro, respeitando genericamente, quando apropriado, o paralelismo no elenco de categorias e habilitações académicas, em relação às que vigoram para o pessoal docente e investigador dos demais estabelecimentos de Ensino Superior público (art. 133º nº3 do RJIES).
<b>Vínculo dos docentes</b>	- Regime de contrato de trabalho em funções públicas.	- Contrato individual de trabalho (com salvaguarda do regime da função pública para os docentes que já gozavam deste regime antes da transformação em fundação – art. 134º nº4 do RJIES).

Fonte: Almeida, s/d

## 2.2 O Ensino Superior em Portugal

De forma a analisar-se detalhadamente o Ensino Superior em Portugal, aborda-se seguidamente a sua estrutura, os graus e diplomas atribuídos, a forma de governação das IES, o acesso, a autonomia e regulação, as várias fontes do financiamento, a distribuição desse mesmo financiamento, a investigação e, por fim, a avaliação e acreditação.

### 2.2.1 A estrutura do sistema de Ensino Superior

Ao longo dos anos o Ensino Superior em Portugal passou perentoriamente de um sistema de elite para um sistema de ensino para as massas. De forma a adaptar-se ao

número crescente de alunos, sofreu transformações na sua estrutura para se adequar à procura e necessidade(s) do país.

Amaral (2003, p. 2) refere que “os governos de diversos países têm utilizado políticas diferentes para conseguir este objetivo, as quais se podem classificar em três tipos distintos:

- Criação de sistemas binários, com universidades e politécnicos (ou equivalente), os segundos dirigidos a formações de menor duração e com maior carácter vocacional.
- Unificação de sistemas binários e tentativa de aumentar a diversificação por meio de mecanismos tipo mercado (competição), nomeadamente na distribuição de verbas de investigação.
- Criação de diversidade dentro das instituições já existentes (universidades), às quais passa a ser permitida a lecionação em simultâneo de cursos longos tradicionais e de cursos curtos mais vocacionais.

A organização institucional do Ensino Superior deve assegurar que cada estabelecimento é uma comunidade autónoma de saberes e competências dedicada à educação e ao conhecimento, tendo um projeto educativo próprio e autónomo e ministrando um ensino de elevada qualidade científica, técnica e cultural. Deve satisfazer um conjunto adequado de requisitos infraestruturais, humanos e materiais e estabelecer interação com a comunidade e o território em que se insere. Para além disto, deve contribuir para dar resposta às exigências de desenvolvimento do país quanto à formação de nível superior (Lei nº 26/2000, de 23 de agosto, art. 3.º).

O sistema de Ensino Superior compreende os seguintes subsistemas (Lei nº 26/2000 de 23 de agosto, art.4.º):

- a) Quanto à natureza da formação ministrada: o ensino universitário e o ensino politécnico;
- b) Quanto à natureza da entidade instituidora: o Ensino Superior público e o Ensino Superior particular e cooperativo.

São assim reconhecidos como estabelecimentos de Ensino Superior: as universidades; as escolas universitárias não integradas; os institutos politécnicos; e as escolas superiores politécnicas não integradas (Lei nº 26/2000, de 23 de agosto, art.5.º).

Sobre o ensino universitário é ministrado em universidades e, em casos justificados, em escolas universitárias não integradas, que podem adotar a designação de institutos universitários. As universidades organizam-se em unidades orgânicas, designadas

faculdades, institutos, escolas, departamentos, ou outra denominação apropriada, nos termos dos respetivos estatutos (Lei nº 26/2000 de 23 de agosto, art.6.º).

Quanto ao ensino politécnico é ministrado em institutos politécnicos e, nas áreas definidas por lei, em escolas politécnicas não integradas, de natureza especializada. Os institutos politécnicos organizam-se em unidades orgânicas designadas escolas politécnicas, ou outra designação apropriada, nos termos dos respetivos estatutos, definindo um perfil de formação próprio e os conteúdos e metodologia do ensino adequados à sua estratégia de desenvolvimento institucional. Os estabelecimentos de ensino politécnico são especialmente caracterizados na sua organização institucional pelos seguintes princípios:

- a) Inserção na comunidade territorial respetiva;
- b) Ligação às atividades profissionais e empresariais correspondentes à sua vocação específica ou a determinadas áreas de especialização, com o objetivo de proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior (Lei nº 26/2000 de 23 de agosto, art.7.º).

Importante ressaltar que sem prejuízo da diferente vocação de cada um e da correspondente identidade institucional, o ensino universitário e o ensino politécnico devem estabelecer adequadas formas de articulação. Para esse efeito, devem ser asseguradas:

- a) A valoração recíproca da formação e das competências adquiridas;
- b) A participação em projetos comuns de investigação, ensino e formação profissional;
- c) Outras formas de cooperação institucional (Lei nº 26/2000, de 23 de agosto, art.8.º).

O desenvolvimento do Ensino Superior politécnico pressupõe a formação do seu próprio corpo docente, devendo nesse sentido o ME colaborar com o conselho coordenador dos institutos superiores politécnicos na definição de medidas para a valorização académica do corpo docente, garantindo formas de apoio privilegiado à sua formação no âmbito de programas de pós-graduação estabelecidos em cooperação no sistema do Ensino Superior nacional ou com estabelecimentos estrangeiros.

Por fim, os estabelecimentos de Ensino Superior pertencentes ao mesmo ou a diferentes subsistemas podem estabelecer entre si ou com outras instituições, ao abrigo da respetiva autonomia institucional, acordos de associação ou de cooperação para o incentivo à mobilidade de estudantes e docentes e para a prossecução de parcerias e projetos comuns, seja com base em critérios de agregação territorial, seja com base em

critérios de agregação setorial. Do mesmo modo, os estabelecimentos de Ensino Superior nacionais podem integrar-se em redes e estabelecer relações de parceria e de cooperação com estabelecimentos de Ensino Superior estrangeiros e outras instituições, nomeadamente no âmbito da União Europeia, tendo em vista, entre outros efeitos, assegurar a mobilidade de estudantes e de docentes entre os estabelecimentos envolvidos (Lei nº 26/2000, de 23 de agosto, art.10.º).

### **2.2.2 Graus e diplomas**

O Ensino Superior em Portugal divide-se entre ensino universitário e politécnico (público ou privado) e divide-se em 3 graus académicos:

- Grau de licenciado;
- Grau de mestre;
- Grau de doutor (só é atribuído pelo ensino universitário público ou privado).

Quanto ao grau de licenciado, dentro do ensino politécnico, o ciclo de estudos que conduz ao grau de licenciado tem 180 créditos e uma duração normal de seis semestres curriculares. Em certos casos o ciclo de estudos, nomeadamente os abrangidos pela legislação interna ou pela legislação europeia, podem ter até 240 créditos com uma duração normal de até sete ou oito semestres curriculares de trabalho dos alunos.

No ensino universitário, o ciclo de estudos que leva ao grau de licenciado tem de 180 a 240 créditos e um período normal entre seis a oito semestres curriculares de trabalho dos alunos. No 1º ciclo de estudos, o grau de licenciado é conferido, por universidades ou instituições politécnicas, àqueles que, após a conclusão de todas as unidades curriculares que integram o programa de estudos do curso de licenciatura, obtiveram o número estabelecido de créditos (Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março).

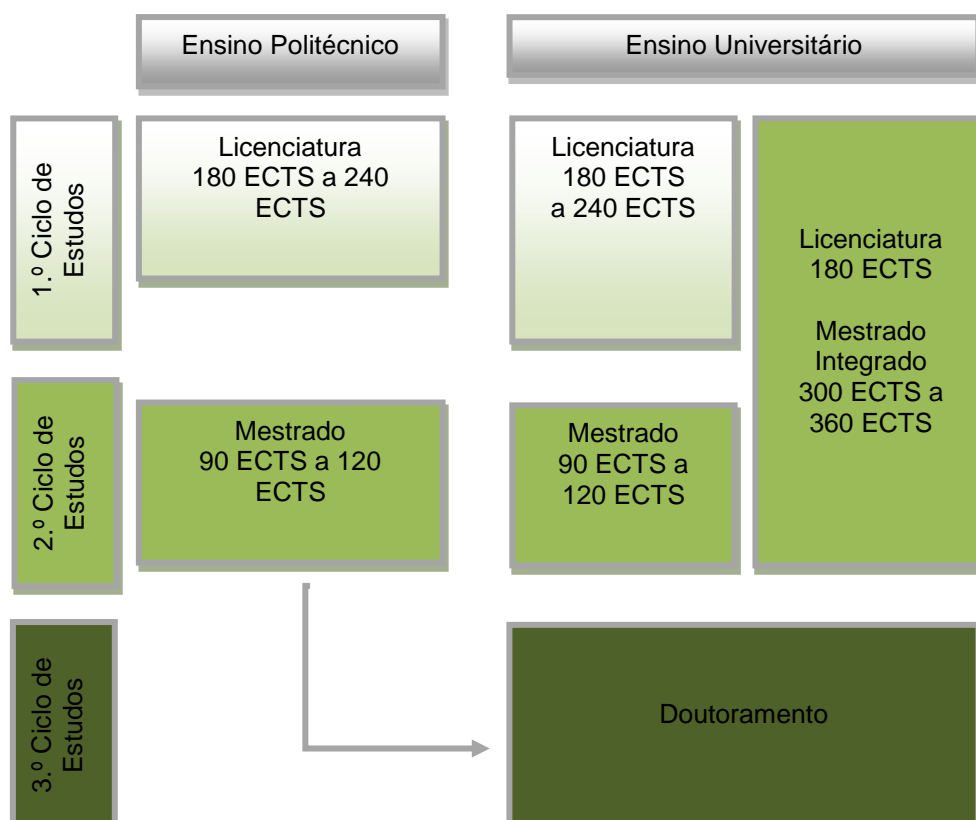
Quanto ao grau de mestre, as instituições universitárias e politécnicas conferem-no. O ciclo de estudos que conduz ao grau de mestre tem de 90 a 120 créditos e uma duração normal de três a quatro semestres curriculares de trabalho dos alunos ou em circunstâncias excecionais, 60 créditos e uma duração de dois semestres, resultante de uma prática estável e consolidada nesse campo específico a nível internacional (Direção Geral do Ensino Superior [DGES], s/d).

Na educação politécnica, o ciclo de estudos que conduz ao grau de mestre deve assegurar predominantemente que o aluno adquira uma especialização profissional. No

ensino universitário, o ciclo de estudos que conduz ao grau de mestre deve garantir que o estudante adquira uma especialização académica recorrendo à pesquisa, inovação ou expansão de competências profissionais. No ensino universitário, o grau de mestre também pode ser conferido após um ciclo integrado de estudos, com 300 a 360 créditos e uma duração normal de 10 a 12 semestres curriculares de trabalho dos alunos, nos casos em que o acesso à prática de uma determinada atividade profissional seja fixada por normas legais da União Europeia ou resulte de uma prática estável e consolidada na União Europeia. É o caso dos mestrados integrados (DGES, s/d).

O grau de mestre é conferido àqueles que, após a conclusão de todas as unidades curriculares que integram o programa de estudo do curso de mestrado, obtiveram o número estabelecido de créditos, bem como defenderam com sucesso em público a sua dissertação, o seu trabalho de projeto ou o seu relatório de estágio (DGES, s/d).

Por último, o grau de doutor é conferido apenas por universidades. O grau de doutor é conferido àqueles que, após a conclusão de todas as unidades curriculares que integram o programa de estudo do curso de doutoramento, quando aplicável, e têm defendido com êxito a sua tese no ato público (DGES, s/d).



**Figura 3** – Diagrama do Sistema Educativo Superior Português, de acordo com Bolonha

Fonte: DGES, s/d



Apesar de não ser um grau académico, pode ainda ser atribuído o título de doutor honoris causa. O Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, no seu artigo 80.º-B, reforça que,

1 - As universidades e os institutos universitários podem atribuir o título de doutor honoris causa. 2 - O regime de atribuição do título de doutor honoris causa é aprovado pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de Ensino Superior. 3 - A atribuição do título de doutor honoris causa a individualidades estrangeiras é precedida de audição do Ministro dos Negócios Estrangeiros.

Por fim, sobre os diplomas, a Republicação do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, no seu art.39º refere que os diplomas podem ser conferidos pela:

- a) Realização de parte de um curso de licenciatura não inferior a 120 créditos;
- b) Conclusão de um curso de mestrado não inferior a 60 créditos;
- c) Conclusão de um curso de doutoramento não inferior a 30 créditos;
- d) Realização de outros cursos não conferentes de grau académico.

### **2.2.3 O governo das instituições de Ensino Superior**

Nas universidades, a forma de governo é marcada pelo carácter colegial e pela democraticidade, com participação de alunos, docentes, e outros funcionários e pela eleição como forma de legitimação do uso do poder, sendo a presença de representantes da sociedade apenas facultativa. Nas instituições politécnicas, a ideia de maior ligação à situação industrial e económica do País e de ênfase regional tornou obrigatória a participação de representantes externos na eleição do seu presidente e no Conselho Geral, sendo facultativa nos Conselhos Científicos; porém, a legislação vê os Institutos politécnicos mais como uma federação ou associação de escolas do que como uma verdadeira instituição.

(Amaral, 2003, p. 4)

Atendendo à realidade atual do XXI Governo Constitucional<sup>17</sup>, existem dois ministérios distintos para a educação, dentro da estrutura do governo português: Ministério da Educação e Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES). O ME determina as políticas nos níveis básico e secundário do sistema educativo português. O MCTES determina o Ensino Superior e a política científica em geral. Embora as IES sejam autónomas, estão sujeitas a uma vasta gama de regulamentos e mecanismos de governo.

O Parlamento e o Governo representam o Estado em todas as questões relativas às políticas de Ensino Superior. O Parlamento normalmente aprova leis-quadro, quer por

---

<sup>17</sup> Em 2015, com o XXI Governo Constitucional, a Ciência e o Ensino Superior foram novamente autonomizados em relação ao Ministério da Educação.

iniciativa, quer por aprovação de propostas, quer por alteração do decreto-lei do governo. O Governo tem o papel principal em questões de Ensino Superior. Aprova ou propõe ao Parlamento legislação sobre recursos orçamentários, financeiros e humanos, gestão, carreiras e condições de emprego, assuntos pedagógicos e quaisquer outros assuntos que não sejam atribuídos às instituições (File, 2008).

O Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) e o Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCISP) são parceiros legais em todas as discussões relativas às políticas de Ensino Superior. O CRUP tem sido proativo ao propor legislação específica (por exemplo, fórmula de financiamento, legislação sobre flexibilidade na gestão das universidades, avaliação de programas de estudo). A Associação Portuguesa de Ensino Superior privado (APESP) representa as instituições privadas e é considerada como parceira do Ministério em assuntos de interesse dos seus associados ou em matérias relacionadas com as políticas de Ensino Superior que envolvem estas instituições. Uma das questões mais fundamentais da coordenação de sistemas é o número e o tipo de instituições que constituem o sistema e seus respetivos papéis e responsabilidades. Dentro de um amplo quadro binário, o governo português exerce uma estreita supervisão sobre a entrada de novas instituições no sistema. O papel do Ministério no estabelecimento de novas instituições privadas é assegurar que elas atendam aos requisitos legais, financeiros, de capacidade e de oferta de programas (Conselho Nacional de Educação, 2012).

O Ministério desempenha um papel importante na orientação da escala e forma do setor de Ensino Superior através de políticas gerais de acesso e admissão e através da determinação de *numerus clausus* limite para os novos alunos, para todos os programas de estudo, tanto no setor público como privado.

Do ponto de vista legislativo, o governo das IES é enquadrado pelas Lei n.º 108/88, de 24 de setembro (Lei de Autonomia das Universidades) e pela Lei n.º 54/90, de 5 de setembro (Estatuto e Autonomia dos Estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico), tendo em 2007 sido publicado o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES), que regula designadamente a sua constituição, atribuições e organização, o funcionamento e competência dos seus órgãos e, ainda, a tutela e fiscalização pública do Estado sobre as mesmas, no quadro da sua autonomia (Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro).

A base jurídica da governação dos politécnicos públicos está consagrada na Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro. As escolas são entidades relativamente independentes

dentro de cada politécnico. Enquanto a lei define o Conselho de Administração, os estatutos elaborados pelo politécnico definem a estrutura organizativa interna.

As estruturas de governação preveem um Presidente, o Conselho Geral e o Conselho de Administração. A participação externa no Conselho Geral é prevista, embora a um nível baixo de cerca de 13%. O Presidente é eleito pelo Conselho Geral e pode ser interno ou externo ao Politécnico. A participação externa é relativamente elevada nas Escolas do Politécnico, atingindo cerca de 70%, em média, nos seus Conselhos Consultivos. Existe uma rede de órgãos previstos dentro de cada Escola: o Diretor ou o Conselho de Direção, o Conselho Científico, o Conselho Pedagógico, o Conselho Consultivo e o Conselho Administrativo.

Depois, sobre a criação de escolas privadas, a Constituição das República consagra no seu artigo 43.º, alínea 4, que “É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas”. É a Lei n.º 9/79, de 19 de março - Quadro Jurídico Básico da Educação Privada e Cooperativa – que forneceu o marco legal para o estabelecimento de instituições privadas de Ensino Superior. Foram promulgadas regulamentações específicas em 1985 e as condições para a criação e funcionamento do Ensino Superior privado foram estabelecidas na Lei de Ensino Superior privado e Cooperativo (Decreto-Lei n.º 16/94, de 22 de janeiro). Como resultado, o fundador deve adotar os estatutos da instituição de Ensino Superior e apresentá-los para aprovação governamental. A lei estabelece que cada instituição privada de Ensino Superior deve ter pelo menos os seguintes órgãos de governo: um Reitor (para instituições universitárias) ou um Presidente (para instituições politécnicas); um Diretor ou um Conselho de Direção; um Conselho Científico; um Conselho Pedagógico. A questão de saber se a composição destes organismos inclui pessoas externas é uma questão da instituição.

Em suma, a autonomia e a governação das universidades públicas e politécnicas públicas em Portugal são definidas e previstas pela lei. Em Portugal, algumas universidades, sobretudo as mais antigas, contava com estruturas de governação mais participativas e colegiadas e caracterizaram-se pela sua tradicional divisão interna em faculdades, enquanto as instituições mais jovens conseguiram adotar sistemas de governação mais flexíveis apoiados numa estrutura organizacional mais horizontal, depois do RJIES (Veiga, Magalhães, Sousa, Ribeiro & Amaral, 2014). Cada universidade tem a liberdade de estabelecer os seus próprios estatutos (dentro dos limites gerais fixados pela lei) e de organizar a sua estrutura interna.

Entenda-se, em jeito de síntese que o RJIES trouxe vários constrangimentos ao Ensino Superior Público.

Acarretou um rude golpe na autonomia do Ensino Superior Público, porque consubstanciou a visão que elege o mercado como principal fator de desenvolvimento das sociedades, isto é “criou a possibilidade de as instituições de Ensino Superior público adotarem o regime de fundações públicas “com regime de direito privado” (Cabrito, 2011, p. 223). Ora, esta alteração veio potenciar a privatização do Ensino Superior público.

#### **2.2.4 O acesso**

O acesso ao Ensino Superior tem sido usado pelo governo como instrumento de regulação, sendo o controlo da dimensão do sistema feito por alterações das regras de acesso e, conseqüentemente, do número de candidaturas ao Ensino Superior.

Para ingressar no Ensino Superior, pela 1.<sup>a</sup> vez, pode fazer-se através de:

- 1.<sup>a</sup> Fase do Concurso Nacional de Acesso;
- 2.<sup>a</sup> Fase do Concurso Nacional de Acesso;
- Outras opções (3.<sup>a</sup>, 4.<sup>a</sup>, 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup>) do Concurso Nacional de Acesso, ou outras modalidades incluídas no regime geral de acesso;
- Mudança de curso ou transferência de curso (Portaria n.º 401/2007, de 5 de abril);
- Provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do Ensino Superior dos maiores de 23 anos (Decreto-Lei nº. 64/2006, de 21 de março);
- Outras formas de ingresso previstas na Lei (por exemplo: concurso especial para titulares de cursos superiores, cursos médios ou de um diploma de especialização tecnológica; titulares de matrícula e inscrição em estabelecimento e curso de Ensino Superior; missão diplomática portuguesa no estrangeiro; portugueses bolseiros no estrangeiro ou funcionários públicos em missão oficial no estrangeiro; oficiais das forças armadas portuguesas; bolseiros dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa [PALOP]).<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Retirado de: <http://infocursos.mec.pt/nota.asp>

No caso dos cursos que não participam no Concurso Nacional de Acesso, as possibilidades de ingresso apresentadas são (DGEEC, 2017):

- Concurso Local ou Concurso Institucional;
- Mudança de curso ou transferência de curso (Portaria n.º 401/2007, de 5 de abril);
- Provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do Ensino Superior dos maiores de 23 anos (Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março).

As características do Ensino Superior estabelecendo que:

- O estudante escolhe a instituição que pretende integrar como um passo importante e complexo, esta escolha carece de consequências pessoais uma vez que essa diz respeito, à partida, a uma escolha única e que terá a durabilidade de 3, 4, ou 5 anos sensivelmente;
- O produto ou serviço escolhido é apresentado, já todo alinhavado, como um produto final em que o estudante aceitará o programa académico proposto;
- Esta escolha implica um investimento, em determinada IES, que irá retribuir para a sua educação futura, carreira e outras recompensas sociais e económicas posteriores associadas a um grau académico e possibilidade de ingresso no mercado de trabalho;
- Ao contrário da maioria dos produtos, as descrições técnicas e de desempenho do serviço de educação não estão disponíveis, sendo que a satisfação do cliente não é suficiente enquanto medida de sucesso da organização (Fenprof, 2012).

Nos últimos anos tem-se assistido a uma diminuição do número de candidaturas ao Ensino Superior, por efeito combinado da diminuição da taxa de natalidade com o aumento de exigência das condições para acesso. A quebra de procura atingiu, inicialmente, o setor privado mas afetou, também, o Ensino Superior público. No entanto o cenário começa a alterar-se. Em 2016, candidataram-se na primeira fase 49.655 estudantes, revelando um aumento de mais de 1300 estudantes do que em 2015. Das 50.688 vagas disponíveis, no ensino universitário existiam 28.310 vagas (55,9% do total) e existem 22.378 vagas (44,1% do total) no ensino politécnico (DGES, 2016).

Por conseguinte, a questão da qualidade levanta várias discussões inter-relacionadas e que complementam os processos académicos:

- A qualificação do corpo docente e técnico administrativo;
- Seleção de alunos;

- Ensino versus empregabilidade;
- Condições e uso de tecnologias;
- Prática e perspectiva pedagógica.

No Ensino Superior, compete às Universidades a preparação de futuras gerações de profissionais e cidadãos, com capacidade reflexiva que dominem assuntos sobre o mundo e da sociedade em geral. No entanto é habitual depararmo-nos com constrangimentos onde as Universidades se encontram imbuídas de limitações às mudanças e transformações exigidas pelo ambiente (Boavida, 2010).

### **2.2.5 Autonomia e regulação**

As IES são juridicamente autónomas, sendo que essa autonomia está enquadrada em sistemas nacionais de prestação de contas, que se destinam primordialmente a promover a confiança entre as IES e a sociedade. No caso das IES privadas, a legislação oficial define as estruturas de governança institucional e os domínios de responsabilidade dependem do governo em todos os países. Aliás, se atendermos ao regime jurídico das IES, aprovado pela Lei n.º 62/2007, de 10 setembro, constata-se que as IES públicas “gozam de autonomia estatutária, pedagógica, científica, cultural, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar face ao Estado” (n.º 1, art. 11.º). Já em relação às IES privadas, da leitura do n.º 2 do artigo 11.º da referida Lei é visível que, em relação à respetiva entidade instituidora e ao Estado, estas “gozam de autonomia pedagógica, científica e cultural, bem como de autonomia disciplinar em relação aos estudantes”. O regime jurídico das IES veio reforçar o já consagrado anteriormente na Lei n.º 1/2003, de 6 de janeiro, a qual estabelece o regime jurídico do desenvolvimento e da qualidade do Ensino Superior, nomeadamente no artigo 5.º onde é consagrada a autonomia do estabelecimentos de Ensino Superior públicos e privados.

As universidades são pessoas colectivas de direito público e gozam de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa, financeira e disciplinar (art. 3, Lei 108/88). Estas “devem colaborar na formulação, pelo Estado, das políticas nacionais de educação, ciência e cultura pronunciando-se, designadamente através do Conselho de Reitores das Universidade Portuguesas, sobre os projectos legislativos que lhes digam directamente respeito.

(art. 4.º, Lei n.º 108/88, de 24 de setembro)

O chefe executivo da instituição é o principal responsável pela estratégia de planeamento, desenvolvimento, organização, gestão e monitorização. Para que se

entenda, “O reitor é eleito pela assembleia da universidade, em escrutínio secreto, de entre os professores catedráticos de nomeação definitiva, nos termos estabelecidos pelos estatutos de cada universidade.” (art. 19.º, Lei n.º 108/88, de 24 de setembro).

Um estudo das competências estruturais académicas e administrativas, realizado por Estermann e Nokkala (2009), mostrou que as universidades são maioritariamente livres para decidir a sua própria estrutura. No que diz respeito à liderança, a mudança para um líder tipo CEO, em certos países da Europa Ocidental, parece ir de mãos dadas com uma maior autonomia na gestão e nas estruturas da instituição. Este tipo de líderes são selecionados por um conselho, externo à instituição, que informa os órgãos governamentais. No outro extremo do espectro, mais tradicional, do Leste Europeu ou de países mediterrânicos, o reitor é tipicamente um académico, selecionado pela comunidade académica entre os professores da universidade em questão, tornando-se o presidente da universidade, um membro da direção, com prazo e qualificações determinadas na lei.

Após a reforma do Ensino Superior, que teve início com a Lei.º n.º 1/2003, de 6 de janeiro, começou a ser concedida maior e mais autonomia às IES. Esta Lei clarificou a natureza da formação do subsistema universitário e politécnico, mas também definiu os princípios gerais e os requisitos mínimos e comuns a serem respeitados pelas IES e por isso, estas tornaram-se mais autónomas (autonomia administrativa, pedagógica, científica, cultural e disciplinar). O Estado assume um papel essencial, devendo promover essa autonomia, bem como a regulação do sistema e das instituições, aproximando-se da sociedade civil (Cardoso *et al.*, 2004).

### **2.2.6 As fontes do financiamento**

O financiamento e apoio do Estado está consagrado na Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, onde se pode ler que,

1 — O financiamento das instituições de Ensino Superior públicas e o apoio às instituições de Ensino Superior privadas realiza-se nos termos de lei especial.

2 — A concessão dos apoios públicos às instituições de Ensino Superior privadas obedece aos princípios da publicidade, objectividade e não discriminação.

(art. 28º da Lei n.º 62/2007 de 10 de setembro)

De facto, apesar de uma situação orçamentária difícil, na última década, o governo nacional protegeu as despesas nas áreas estratégicas da ciência e da tecnologia, onde o financiamento aumentou em 2006 em 17% (em contraste com um aumento de 2% no financiamento institucional) e em 2007 em 60%. Isto é coerente com a sua prioridade de investir em áreas científicas e tecnológicas com maior potencial de contribuir para o futuro crescimento económico em Portugal. No entanto, dez anos decorridos, o Governo anunciou, em 2016, que não haveria reforço do financiamento público das instituições de Ensino Superior até ao final da legislatura, no entanto comprometia-se também a que não houvesse cortes nem cativações nos seus orçamentos. É este o compromisso que consta do contrato para a ciência e o conhecimento assinado entre a tutela e as universidades e politécnicos. O acordo implica também a adesão do setor ao Simplex e estabelece a origem das verbas para a contratação de mil novos docentes e investigadores (Silva, 2016)<sup>19</sup>.

Para que se entenda, os orçamentos de despesas correntes para as instituições públicas são alocados com base nas dotações do ano anterior, ajustadas para as mudanças de ano para ano usando uma fórmula de orçamento baseada no desempenho. A abordagem baseada no desempenho foi introduzida em 2005 e implementada pela primeira vez em 2006. Antes de 2005, as alocações foram distribuídas utilizando fórmulas baseadas nos custos e nas inscrições, onde os principais fatores de custo eram a relação estudante/docente, o corpo docente, o campo de estudo e a proporção de alunos em programas de pós-graduação. Os critérios baseados no desempenho adicionados em 2006 incluíam graduação e pós-graduação e taxas de conclusão. As universidades financiam, em média, 4.403€ por aluno para os programas de formação inicial, em comparação com 3.383€ nos politécnicos. As instituições também obtêm financiamento estatal mais elevado para programas de pós-graduação, com uma média de 5.052€ per capita nas universidades (File, 2008).

A fórmula de financiamento é projetada para fornecer uma base estável para o planeamento institucional, ao mesmo tempo em que fornece incentivos às instituições para melhorar o desempenho na conclusão do curso. A fórmula também é ajustada para estabilizar as mudanças de financiamento de ano para ano, através de um fator de coesão projetado para isolar as instituições de baixo desempenho de cortes orçamentários excessivos. As instituições têm autonomia para decidir como gastar fundos internamente, uma vez que os recebem do governo, embora as políticas de

---

<sup>19</sup> Retirado de: <https://www.publico.pt/2016/07/15/sociedade/noticia/financiamento-do-ensino-superior-nao-sofre-mexidas-ate-ao-final-da-legislatura-1738341>



peçoal do setor público efetivamente limitem a capacidade de realocar significativamente recursos entre programas e escolas.

O financiamento de capital é determinado numa base de projeto por projeto e está ligado a planos de desenvolvimento regional.

No sistema público de Ensino Superior português, todos os alunos matriculados numa instituição pública de Ensino Superior têm de pagar uma taxa anual fixada por cada instituição entre um montante mínimo e um montante máximo, a propina. As taxas pagas pelos estudantes matriculados em instituições públicas não cobrem os custos reais do Ensino Superior, sendo na verdade uma proporção muito pequena (cerca de 7 a 8% dos custos totais) (Cerqueira, 2008).

No início dos anos 90, o apoio social dos estudantes ficou emaranhado com as tentativas do governo de aumentar a partilha de custos ao aumentar as propinas. Em Portugal, o valor nominal das propinas tinha sido congelado desde 1941 e em 1990 os estudantes matriculados em instituições públicas pagavam apenas cerca de 6€ por ano.

A Constituição Portuguesa de 1976 determina que o Ensino Superior devia tornar-se progressivamente gratuito. No entanto, com a aprovação do Tribunal Constitucional, foi acordado que, embora as taxas de matrícula não pudessem ser levantadas, a atualização do seu valor, considerando a inflação desde 1941, não foi considerada um aumento de preços.

A lei atual (Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto) permite às IES públicas fixar o valor das propinas entre um mínimo de 1,3 vezes o salário mínimo mensal e um máximo que não poderá ser superior ao valor fixado no n.º 2 do artigo 1.º da tabela anexa ao Decreto-Lei n.º 31 658, de 21 de novembro de 1941, atualizada, para o ano civil anterior, através da aplicação do índice de preços no consumidor do Instituto Nacional de Estatística. A lógica subjacente era permitir às instituições competir (mas dentro de um intervalo de preços muito limitado e dentro do contexto do sistema *numerus clausus*) (Cerqueira, 2008).

### **2.2.7 A investigação**

A LBSE define o quadro geral do sistema educativo, estabelecendo os seus princípios gerais e as normas que o orientam. Este documento normativo é uma referência a ter em consideração, pois o Ensino Superior integra o sistema educativo e nele são

elencados alguns aspetos fundamentais para este ponto do trabalho. Antes de mais, compete ao Estado proporcionar as condições materiais e culturais de criação e investigação científicas e portanto, nas IES devem ser criadas as condições para se promover a investigação e a realização de atividades de investigação e desenvolvimento (art. 18.º da LBSE). Também a Lei n.º 1/2003, de 6 de janeiro, atribui ao Estado, face ao Ensino Superior, a função de incentivar a investigação científica e a inovação tecnológica (alínea e), art. 1.º), o que também é reforçado pelo n.º 3 do seu artigo 4.<sup>20</sup>.

A promoção da investigação é um entre os vários objetivos do Ensino Superior elencados na LBSE e a realização de investigação, bem como o apoio e participação em instituições científicas são atribuições das IES (alínea c), art. 8.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro). Tanto as instituições universitárias como as instituições politécnicas devem incentivar o trabalho de investigação e de pesquisa, promovendo o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, das humanidades e das artes e a criação e difusão da cultura, aumentando o entendimento do homem e do meio em que este se encontra (alínea c) do n.º 2, art. 11.º LBSE). Não só devem promover a investigação, como devem promover o espírito crítico e a liberdade de investigação e expressão.

O Ensino Superior, dada a natureza binária do sistema, compreende o ensino universitário e o ensino politécnico. Em termos de investigação, o primeiro adota uma perspetiva de promoção de investigação e de criação do saber, a fim de garantir “uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de conceção, de inovação e de análise crítica” (n.º 3, art. 11.º da LBSE).

A perspetiva de promoção de investigação no ensino universitário também está associada aos objetivos e à conceção de universidade. Ou seja, a universidade é um estabelecimento de ensino que se destaca por ser um centro de criação, transmissão e difusão da cultura, da ciência e da tecnologia, que se integra na vida da sociedade por via do estudo, do ensino, da docência, da investigação e do desenvolvimento experimental (n.º 1, art. 6.º da Lei n.º 1/2003, de 6 de janeiro; n.º 1, art. 6.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro).

As instituições do ensino politécnico, enquanto centros de formação cultural e técnica de nível superior, que visam a preparação para o exercício de atividades profissionais

---

<sup>20</sup> O artigo 4.º da Lei n.º 1/2003, de 6 de janeiro, no seu n.º 3, define como um dos objetivos gerais do Estado no que respeita ao Ensino Superior o incentivo à “educação ao longo da vida, de modo a permitir a aprendizagem permanente, o acesso de todos os cidadãos aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação, artística e musical, e a realização académica e profissional dos estudantes”.

qualificadas e a promoção do desenvolvimento das regiões em que se inserem (n.º 2, art. 7.º da Lei n.º 1/2003, de 6 de janeiro), adotam uma perspetiva de investigação aplicada e de desenvolvimento que se foca na compreensão e solução de problemas específicos. Neste sentido, são instituições voltadas para a criação, transmissão e difusão da cultura e do saber de natureza profissional, sustentadas pelo estudo, ensino, investigação orientada e desenvolvimento experimental (n.º 1, art. 7.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro). É um ensino ministrado em estabelecimentos especializados em áreas científicas concretas, que desenvolvem atividades ao nível do ensino e da investigação aplicada (alínea *d*), n.º 4, art. 7.º da Lei n.º 1/2003, de 6 de janeiro), assumindo como principais finalidades: proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior; desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica; e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de atividades profissionais (n.º 3, art. 11.º da LBSE).

Este subcapítulo permite-nos realçar o facto de que a investigação é uma componente essencial do Ensino Superior, sendo um dos requisitos gerais para a criação e funcionamento das IES<sup>21</sup>. Se no ensino universitário o desenvolvimento de atividades de investigação (bem como a sua promoção) é um requisito, por seu lado no ensino politécnico é o desenvolvimento de atividades no âmbito do ensino e da investigação aplicada. Convém ainda acrescentar que cada instituição tem os seus objetivos e áreas de conhecimento, sendo necessário que a investigação científica sirva os propósitos da própria instituição em que é desenvolvida.

Podemos ler no n.º 3 do artigo 18.º da LBSE que

a investigação científica no Ensino Superior deve ter em conta os objetivos predominantes da instituição em que se insere, sem prejuízo da sua perspetivação em função do progresso, do saber e da resolução dos problemas postos pelo desenvolvimento social, económico e cultural do País.

Além disso, nos termos do mesmo artigo, devem ser asseguradas as condições de publicação de trabalhos científicos, facilitando a sua divulgação, e deve ser promovida a colaboração entre entidades públicas, privadas e cooperativas, com vista ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da cultura. A investigação no Ensino Superior não só contribui para o desenvolvimento do estudante, como da própria sociedade: contribui para um maior conhecimento por parte do indivíduo, um maior

---

<sup>21</sup> O artigo 14.º da Lei n.º 1/2003 estabelece os requisitos gerais para a criação e funcionamento de um estabelecimento de Ensino Superior e o “elevado nível pedagógico, científico e cultural do ensino e desenvolvimento de investigação” é um deles (alínea *f*)).

conhecimento do Homem e do que o rodeia. Contribui, portanto, para o desenvolvimento social, económico, tecnológico e científico.

### **2.2.8 Avaliação e acreditação**

No caso, as IES podem ser públicas ou privadas, universitárias ou politécnicas, tuteladas pelos governos nacionais ou locais, que adotam um peso na administração interna de cada universidade com preponderância diferente, consoante o país, a região ou o próprio estatuto da instituição. Por vezes, as IES chegam a ser tuteladas pelo departamento governamental de Educação ou Ensino Superior, podendo, no entanto, essa tutela ser delegada a uma entidade independente. Extrapolando a componente financeira, dependendo do grau de autonomia atribuído às IES, os órgãos de tutela podem ter na sua responsabilidade e autonomia o sistema de acesso, na criação, alteração ou extinção de cursos superiores, na organização interna das instituições de Ensino Superior, nos seus planos estratégicos universitários bem como quanto ao regime de pessoal docente. No caso das IES privadas estas são financiadas por fundos privados tornando-as mais independentes em relação às políticas públicas de Ensino Superior que queiram estabelecer e adotar.

As IES possuem uma organização própria baseada em unidades orgânicas de ensino e de investigação, onde se incluem faculdades, escolas, institutos, colégios e departamentos que possuem graus de autonomia e estão divididas hierarquicamente dentro da mesma. Segundo Mano e Marques (2012) é possível definir-se as características da organização universitária pela sua duplicidade de metas ou seja, que disponibilizam aos alunos informações que estes assimilam, que os transformam em profissionais e que se reintegram na sociedade, a tecnologia problemática, tarefas económicas dominadas por um alto profissionalismo, corpo profissional fragmentado e vulnerabilidade ao ambiente uma vez que a gestão dos mesmos é sempre condicionada por uma variedade de interesses de nível político, religioso, etc. Para o autor a identificação do objetivo da IES torna-se difícil dada a complexidade uma vez que tem de aglomerar conceitos como o ensino, a pesquisa, extensão, administração e área científica, problemas sociais e desenvolvimento cultural.

Esta forma de como a IES trata os alunos como “cliente-produto” tem influência no processo decisor da própria instituição uma vez que torna difícil a construção de uma

tecnologia e método que se dirija a tratar a mente, o corpo e o espírito (Geiger, 2010; Lira *et al.*, 2015; Nascimento & Rocha, 2015).

As diferentes mudanças sociais aglutinadas à natureza intrínseca da Universidade torna esta mais suscetível a ambientes de mudança, como afirma Bundt (2000), uma vez que a Universidade tem o poder e dever de fazer mudança, uma vez que a sua função não é apenas adequar o ensino às exigências do mercado mas possibilitar e criar capacidade reflexiva nos alunos universitários capacitando-os de uma visão multidisciplinar. É deste ponto de vista um papel que a Universidade chama a si na intervenção social uma vez que é considerada a organização social com mais destaque do século (Chauí, 2003).

As IES têm como função o ensino, a investigação e a ligação à sociedade, com a necessidade de todas estas questões serem interligadas, interrelacionadas. Com todas as demandas na sociedade, com a globalização do mundo atual, a Universidade ultrapassa o seu território abrangendo as necessidades culturais e sociais das comunidades próximas e distantes.

A Universidade caracteriza-se por possuir uma natureza qualitativa, de estrutura fracionada em áreas distintas, o seu poder decisório é baseado numa estrutura de carácter descentralizado e, quanto à autonomia das unidades académicas, destaca-se o trabalho individual, na sua maioria, e com alguma liberdade académica usufruída pelo professor como principal agente de produção dessa organização.

Apresenta-se como uma organização atípica onde o objeto e os seus recursos são os alunos.

Relativamente ao exercício dos profissionais da universidade, Bolzan e Powaczuk (2017, p. 168) reforçam que:

É preciso ter em mente que o exercício da docência superior implica o domínio de um corpo de conhecimentos referentes às diferentes áreas de atuação profissional, assim como, o desenvolvimento de uma pedagogia que contemple as peculiaridades específicas de cada área do conhecimento.

Face ao estudo desenvolvido por Bolzan e Powaczuk (2017), os autores caracterizam os professores como funcionários altamente especializados, agindo de forma distinta e que muitas vezes se apresentam como contrários à burocracia tradicional que é vivida de forma generalizada nas instituições tais como:

- Impõem autonomia na sua ação e no seu trabalho;

- Atingem os seus objetivos e compromissos sem descuidar as suas convicções académicas e o seu dever perante a organização;
- Estabelecem distinção entre os valores académicos e os valores administrativos.

O Ensino Superior tem assim demonstrado alguma dificuldade em acompanhar as mudanças da sociedade a um ritmo tão acelerado, considerando que as IES têm reagido de forma lenta para corresponder às necessidades sociais e encontram-se distanciadas e a necessitar de um grande avanço, de agir urgentemente para garantir a manutenção enquanto organização social de qualidade (Santiago, Carvalho & Ferreira, 2013).

As IES não deixam, no entanto, de se apresentarem como um espaço com uma forte componente e dever crítico, não conformista e aberto à inovação e à transformação do espaço em que se encontra inserido e da comunidade e sociedade envolvente pois tem um papel social claramente marcante. Para que isso se mantenha, todos os seus intervenientes, todos os seus atores, docentes e discentes, necessitam de se consciencializar dessa mesma importância social. Entretanto torna-se necessário a perspectiva proactiva ser cada vez mais enraizada nas suas ações estratégicas, na identificação e satisfação das expectativas e necessidades que lhe são impostas.

Para além das características acima referidas, saliente-se que o financiamento da IES apresenta-se como um fenómeno distinto do mundo empresarial. Assim entende-se que o estudante paga apenas parte do valor total do serviço uma vez que as IES possuem benefícios sociais e que permite que o apoio financeiro seja ajustado de forma análoga à possibilidade do consumidor/estudante. Entenda-se que se fala neste ponto de Universidade que mesmo sendo pública obriga a um “pagamento pelos estudantes às instituições onde estão matriculados de uma taxa de frequência, designada por propina” (Artigo 16.º, Lei nº 37/2003, de 22 de agosto).

Desta forma, apesar de não nos estarmos a centrar nas IES de carácter privado, encontramos-nos perante um cliente/estudante dos serviços de IES com características claramente individualizadas. Lira *et al.* (2015) defendem que deve existir um equilíbrio entre a padronização de serviços e o seu direccionamento para o indivíduo. Os autores apontam o entendimento da IES enquanto organização profissional de serviços.

Utilizando a classificação de Lovelock (1983) caracterizam as IES da seguinte forma (Tabela 7):

**Tabela 7 - Características das IES**

<b>Relação</b>	<b>Características</b>	<b>Universidade (organização profissional de serviços)</b>	<b>Outras organizações de serviços</b>
<b>Face ao serviço</b>	<b><i>Serviço prestado</i></b>	Altamente especializado	Padronizado ou especializado
	<b><i>Possibilidade de avaliação</i></b>	Impossível de avaliar	Investigação, experiência ou impossível de avaliar
	<b><i>Individualização do serviço</i></b>	Altamente individualizado	Individualizado ou padronizado
	<b><i>Nível de relacionamento na prestação de serviço</i></b>	Pessoal e intenso	Impessoal ou pessoal. A intensidade não está em causa
<b>Face ao consumidor</b>	<b><i>Recetor do serviço</i></b>	A mente do consumidor	O consumidor
	<b><i>Papel do consumidor</i></b>	Cliente e/ou produto e/ou recurso de marketing	Cliente
	<b><i>Capacidade para avaliar o serviço objetivamente</i></b>	Incapaz de avaliar	Geralmente capaz de avaliar
	<b><i>Padrão de segmentação</i></b>	Segmentos sobrepostos	Segmentos perfeitamente distintos
<b>Face à organização</b>	<b><i>Prestadores do serviço</i></b>	Profissionalmente treinados	Especialistas ou generalistas
	<b><i>Controlo do serviço prestado pelos prestadores</i></b>	Auto controlo	Controlo pela organização
	<b><i>Estrutura de marketing</i></b>	Circular	Vertical
	<b><i>Meio envolvente</i></b>	Dinâmico	Dinâmico
	<b><i>Capacidade para dar resposta à procura</i></b>	Consegue responder à procura	Nem sempre consegue responder aos picos da procura

Fonte: Lovelock (1983)

Suportado nas tabelas 7 e 8, as IES devem procurar as suas competências distintivas, aqueles recursos nos quais é particularmente forte e onde essas forças lhe dão uma vantagem competitiva.

O objetivo da recolha destes elementos e respetiva sistematização é a visualização da imagem estratégica da instituição e a focalização de todos os membros num só sentido (Chauí, 2003).

**Tabela 8 – Análise SWOT das IES**

Forças	Fraquezas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elevado número de alunos;</li> <li>• Elevada notoriedade e reputação;</li> <li>• Cursos com elevada procura;</li> <li>• Reconhecimento e reputação dos diplomados portugueses;</li> <li>• Reforma de Bolonha consolidada;</li> <li>• Prestígio da investigação;</li> <li>• Diversificação da produção científica;</li> <li>• Participação crescente em redes nacionais e internacionais de investigação;</li> <li>• Serviços de apoio social;</li> <li>• Prestação de serviços externos à comunidade;</li> <li>• IES consideradas força motriz para o desenvolvimento do país.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tecnologias desatualizadas;</li> <li>• Má localização;</li> <li>• Edifícios antigos;</li> <li>• Dependência de financiamento nacional não competitivo;</li> <li>• Pouca mobilidade dos docentes e discentes entre instituições;</li> <li>• Envelhecimento do corpo docente;</li> <li>• Fraca investigação interdisciplinar;</li> <li>• Sistema de “hard accountability” (demasiado enfoque nos indicadores de performance).</li> </ul>
Oportunidades	Ameaças
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Movimento inovador de educação à distância;</li> <li>• Fortalecimento da oferta de Aprendizagem ao Longo da Vida aproveitando eventuais parcerias;</li> <li>• Boas relações com a comunidade empresarial;</li> <li>• Partilha e divulgação de boas práticas na área da Responsabilidade Social;</li> <li>• Definir critérios de atribuição de ECTS em atividades extracurriculares;</li> <li>• Promoção de projetos de intercâmbio de conhecimentos (técnicos e pedagógicos) entre o corpo docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rácio negativo/ação concorrentes fortes;</li> <li>• Importância dada aos rankings internacionais;</li> <li>• Ausência de estratégia política para o Ensino Superior no país;</li> <li>• Incerteza na definição de critérios das entidades reguladoras;</li> <li>• Divergência ensino/mercado;</li> <li>• Tendência de redução do financiamento público;</li> <li>• Falta de cooperação entre as IES.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora



Tal como foi referido no capítulo I, sabe-se que o processo de Bolonha levou à reestruturação de todo o Ensino Superior europeu. Os sistemas de Ensino Superior tiveram que fazer um percurso no sentido da harmonização dos seus cursos (Borges, 2013).

Neste sentido, pretende-se que a harmonização das estruturas do Ensino Superior conduza a uma Europa da ciência e do conhecimento sendo este um dos objetivos do Processo de Bolonha, de acordo com a Declaração de Bolonha de junho de 1999.

Como é sabido, para as organizações serem competitivas e sustentáveis têm de responder a certos padrões de desempenho. Disso mesmo dá-nos conta Soares (2016), ao referir que as IES, à semelhança de qualquer outra organização, estão sujeitas a medidas de avaliação de desempenho, tendo como objetivo a melhoria da qualidade da investigação, do ensino, da consultoria e de outros serviços institucionais.

Acresce que, como é conhecido, o Ensino Superior desempenha um papel decisivo no desenvolvimento dos cidadãos e das sociedades modernas, na medida em que potencia o desenvolvimento social, cultural e económico, a cidadania ativa e os valores éticos. Vivemos na era do conhecimento, e este é um fator insubstituível para o crescimento social e humano.

Nos últimos 20 anos tem sido apontado que as IES, assim como outros tipos de organizações ou outros serviços, oferecem respostas heterogéneas devido à variedade de contactos e estímulos induzidos pelos recursos humanos (professores) que interagem com o estudante (cliente) de modo perecível, de interações indissociáveis e intangíveis (Lira *et al.*, 2015).

Quando nos focamos nas IES Privadas, entende-se que estas interações se verificam; há uma lógica de mercado onde “o Estado apenas intervém na regulação das condições de criação e funcionamento dos estabelecimentos e cursos. Os estabelecimentos são quase sempre inteiramente autofinanciados, contratam livremente e pagam os seus próprios docentes [...]” (Grácio, 1998, p. 130).

A matéria da avaliação e acreditação das IES é da inteira responsabilidade da A3ES<sup>22</sup>, instituição criada pelo Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro, e a qual visa assegurar a qualidade do Ensino Superior. A análise do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro, evidencia a função da Agência, competindo-lhe avaliar e

---

<sup>22</sup> Trata-se de uma fundação de direito privado, com personalidade jurídica e de utilidade pública, constituída por tempo indeterminado (n.º 1, art. 2.º do DL n.º 369/2007, de 5 de novembro).

acreditar todas as IES (e respetivos ciclos de estudos); avaliar o desempenho das funções associadas à inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do Ensino Superior; e participar noutras avaliações de natureza científica, nomeadamente de instituições que integram o sistema científico nacional. Ainda de acordo com o mencionado decreto-lei, as normas aplicáveis pela Agência aos procedimentos de avaliação e acreditação das IES são consagradas pela Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto (que aprova o regime jurídico de avaliação do Ensino Superior) e pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março (que aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do Ensino Superior), respetivamente (arts. 6.º e 7.º).

Neste sentido, a avaliação das IES tem como objeto a qualidade do desempenho e por esta razão, visa a melhoria da qualidade, a prestação de informação à sociedade acerca do seu desempenho (dos estabelecimento de ensino) e o desenvolvimento de uma cultura institucional interna de garantia de qualidade (art. 5.º da Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto).

Sem descurar a diferença de objetivos entre o ensino universitário e o ensino politécnico (art. 3.º da Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto), esta avaliação é orientada por um conjunto de princípios, entre os quais (art. 7.º da Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto): a obrigatoriedade e periodicidade; a intervenção de docentes, de estudantes e de entidades externas; a existência de um sistema de avaliação externa caracterizado pela independência orgânico-funcional do avaliador face à entidade avaliada; a internacionalização; a participação das entidades avaliadas nos processos de avaliação externa, incluindo o contraditório; e, a recorribilidade das decisões.

Para avaliar a qualidade das IES, que incide sobre as instituições, as suas unidades orgânicas e ciclos de estudos (n.º 1, art. 9.º da Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto), a A3ES mede o grau de cumprimento da missão de cada uma socorrendo-se de diversos parâmetros de desempenho que têm em conta a atuação e os resultados obtidos por cada IES (ver tabela seguinte).

**Tabela 9 - Parâmetros de avaliação da qualidade das IES**

Quanto à atuação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O ensino ministrado, nomeadamente o seu nível científico, as metodologias de ensino e de aprendizagem e os processos de avaliação dos estudantes;</li> <li>• A qualificação do corpo docente e a sua adequação à missão da instituição;</li> <li>• A estratégia adotada para garantir a qualidade do ensino e a forma como a mesma é concretizada;</li> <li>• A atividade científica, tecnológica e artística devidamente avaliada e reconhecida, adequada à missão da instituição;</li> <li>• A cooperação internacional;</li> <li>• A colaboração interdisciplinar, interdepartamental e interinstitucional;</li> <li>• A eficiência de organização e de gestão;</li> <li>• As instalações e o equipamento didático e científico;</li> <li>• Os mecanismos de ação social.</li> </ul>
Quanto aos resultados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A adequação do ensino ministrado em cada ciclo de estudos às competências cuja aquisição aqueles devem assegurar;</li> <li>• A realização de ciclos de estudos em conjunto com outras instituições, nacionais ou estrangeiras;</li> <li>• A evolução da procura e o alargamento da base social de recrutamento dos estudantes;</li> <li>• A capacidade de promover com sucesso a integração dos estudantes;</li> <li>• O sucesso escolar;</li> <li>• A inserção dos diplomados no mercado de trabalho;</li> <li>• A produção científica, tecnológica e artística adequada à missão da instituição;</li> <li>• O contacto dos estudantes com atividades de investigação desde os primeiros anos;</li> <li>• A valorização económica das atividades de investigação e de desenvolvimento tecnológico adequadas à missão da instituição;</li> <li>• A integração em projetos e parcerias nacionais e internacionais;</li> <li>• A prestação de serviços à comunidade;</li> <li>• O contributo para o desenvolvimento regional e nacional adequado à missão da instituição;</li> <li>• A ação cultural, desportiva, artística e, designadamente, o contributo para a promoção da cultura científica;</li> <li>• A captação de receitas próprias através da atividade desenvolvida;</li> <li>• A informação sobre a instituição e sobre o ensino nela ministrado.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora, com base no artigo 4.º da Lei n.º 38/2007 de 16 de agosto

No que diz respeito às formas de avaliação, não convém deixar de referir que as IES podem ser avaliadas internamente (através da autoavaliação) e externamente (através da avaliação externa) (art. 10.º da Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto). Ao nível da autoavaliação, é crucial que definam procedimentos formais que visam a aprovação, acompanhamento e avaliação periódica dos respetivos ciclos de estudos. Estes procedimentos formais têm como requisitos obrigatórios a participação dos conselhos pedagógicos e a apreciação dos estudantes, bem como a participação dos centros de investigação que colaboram na organização e funcionamento de ciclos de estudos e de

entidades consultivas externas que colaboram com a instituição (art. 18.º da Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto). De forma a garantirem a sua autoavaliação, estes estabelecimentos de ensino devem adotar procedimentos que confirmam a qualificação e competência dos docentes para o desempenho das respetivas funções e que confirmam a adequabilidade dos recursos didáticos disponíveis aos objetivos de cada ciclo de estudos (art. 18.º da Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto). Nos termos do mesmo artigo, as IES devem também certificar-se de que recolhem, analisam e utilizam a informação fundamental para uma eficaz gestão dos ciclos de estudos, que publicam regularmente informação quantitativa e qualitativa (atualizada) sobre os mesmos e que monitorizam o percurso dos seus diplomados por um período razoável de tempo (na perspetiva da empregabilidade).

Por sua vez, os processos da avaliação externa da qualidade dos estabelecimentos de Ensino Superior “realizam-se através de painéis de avaliação integrados por peritos independentes, sem relação com o estabelecimento de Ensino Superior avaliado, e incluem visitas ao estabelecimento de ensino e a audição dos representantes dos seus corpos, bem como de entidades externas, designadamente associações profissionais e outras” (n.º 5, art. 19.º da Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto). Esta avaliação deve ser realizada periodicamente, tendo em conta a eficácia dos procedimentos de garantia interna da qualidade e os objetivos da própria avaliação.

A acreditação é da responsabilidade de uma agência de acreditação, que neste caso é a A3ES, e não só é intransmissível como tem uma validade (arts. 58.º e 59.º). Sendo um processo realizado em todos os estabelecimentos de Ensino Superior e respetivos ciclos de estudos, a acreditação consiste na verificação dos requisitos mínimos para a sua criação e funcionamento (isto é, assegura o cumprimento dos requisitos mínimos para o reconhecimento oficial destas instituições), tendo por base a avaliação da qualidade (arts. 6.º e 52.º da Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto e do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, respetivamente). Em termos de modalidades, apraz referir que “a acreditação prévia de um ciclo de estudos num estabelecimento de Ensino Superior é, em regra, conferida através da acreditação do estabelecimento de Ensino Superior para esse fim” (n.º 1, art. 55.º da Lei n.º 74/2006, de 24 de março). Por sua vez, a acreditação da instituição “é conferida por um determinado período de tempo, para uma ou mais áreas de formação e para os ciclos de estudos conducentes a um ou mais graus académicos” (n.º 1, art. 55.º da Lei n.º 74/2006, de 24 de março).

O processo de acreditação das IES está enquadrado no sistema europeu de garantia de qualidade no Ensino Superior, devendo ser realizado em respeito pela autonomia

científica e pedagógica das IES (art. 53.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março), daí que não seja um dado adquirido, pois pode ser cancelado. À luz do artigo 60.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, é bem claro que “o incumprimento dos requisitos legais ou das disposições estatutárias e a não observância dos critérios científicos e pedagógicos que justificaram a acreditação determinam o seu cancelamento, após audiência prévia da instituição em causa” (n.º 1).

Portanto, tanto o processo de avaliação como o processo de acreditação das IES são fundamentais para a criação, funcionamento, organização e credibilidade das próprias instituições. Além dos documentos normativos supramencionados, urge a necessidade de salientar o Regulamento n.º 392/2013, de 16 de outubro, documento este que disciplina os procedimentos de avaliação das IES e seus ciclos de estudos, pronunciando-se também sobre a matéria referente ao processo de acreditação. A avaliação é um processo importante para a qualidade do Ensino Superior e entende-se que é também um processo-chave para a acreditação das instituições e respetivos ciclos de estudos, uma vez que a sua acreditação tem por base a avaliação da qualidade.

### **2.3 Diretrizes políticas sobre o Ensino Superior em Portugal**

O crescimento da educação é considerado um fenómeno global desenvolvido através do isomorfismo em quase todas as regiões do mundo. Apesar de a educação ter raízes locais, foi construído um modelo num contexto europeu, tornando-se progressivamente universal à medida que foram integrados na economia mundial capitalista (Dale, 2004). Este modelo escolar tornou-se não só universal, mas também virtualmente o único possível ou mesmo concebível, e está fortemente ligado à formação do Estado moderno.

Assim, a internacionalização dos problemas educacionais começou a ser mais evidente após o aparecimento de um sistema de organizações internacionais intergovernamentais, tanto no âmbito das Nações Unidas como no âmbito da cooperação financeira ou contexto, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), e a OCDE. As iniciativas empreendidas por essas organizações internacionais visavam criar vastas redes, desenvolvidas com base num conceito de educação e centrou-se em quatro tópicos principais: a ideologia do progresso; um

conceito particular de ciência; uma ideia do Estado-nação; e a definição de uma metodologia comparativa (Teodoro & Estrela, 2010).

A orientação política das instituições públicas autónomas levanta a questão da governança. As instituições utilizam a sua autonomia jurídica para declarar a sua missão, definir os seus estatutos, gerir os seus recursos e realizar as suas atividades dentro de uma lógica de autorregulação. Isso levanta a possibilidade de que as suas escolhas estratégicas possam não coincidir com as do governo, levando ao surgimento de problemas. Tal é o caso do Ensino Superior e das IES. Adicionalmente, as instituições de ensino são obrigadas a competir entre si, particularmente num contexto de rigidez financeira, tendem a perseguir o “seu” bem, em vez do “bem comum”, representado por objetivos e metas dos governos para o setor. A dinâmica das relações entre os atores são importantes para apresentar como o contrato entre o governo (principal) e as IES (agente) se baseia na autonomia institucional (Magalhães, Veiga, Amaral, Sousa & Ribeiro, 2013).

No domínio do Ensino Superior, a autonomia e a responsabilização tornaram-se palavras-chave nas últimas décadas de formulação de políticas no setor. Do ponto de vista da governança, a suposição básica é que as instituições mais autónomas são as que dão melhores respostas às transformações no seu ambiente organizacional e são mais eficazes e eficientes como organizações. A governança transforma também os atores internos em partes interessadas e, implicitamente, tende a configurar a instituição numa organização. Do ponto de vista da nova governação, isto significa que os decisores políticos optam por instrumentos de interação estruturada entre as agências públicas e a sociedade em geral.

As Instituições de Ensino Superior (14 universidades públicas, 16 politécnicas públicas, 9 universidades privadas e 72 escolas politécnicas particulares), enquadradas por este contexto institucional, gozavam, até ao início do novo século, de um elevado nível de liberdade (muito mais no caso de Instituições públicas de Ensino Superior), os seus estatutos, bem como ensino, pesquisa e autonomia financeira (Santiago & Carvalho, 2012).

É necessário reconhecer que o sistema de Ensino Superior sofreu profundas alterações nos últimos anos, alterações essas que pretendem assegurar a qualidade do Ensino Superior em Portugal. Após o 25 de abril de 1974, assiste-se à expansão e diversificação do Ensino Superior através do aumento do número de universidades públicas, da criação do ensino politécnico e da iniciativa privada. Por outro lado, o número de alunos e a taxa de participação aumentou de forma exponencial, como não

aconteceu noutro país europeu (Fenprof, 2012). A implementação do processo de Bolonha foi das alterações mais recentes e mais importantes que o Ensino Superior conheceu, instituindo três graus académicos oferecidos pelas IES: licenciatura, mestrado e doutoramento. Portanto,

o discurso da qualidade e a exigência de prestação de contas, através de critérios estandardizados que avaliem e garantam a qualidade desejada, passou a constituir a agenda do debate sobre o Ensino Superior, principalmente no que se refere à organização dos cursos e aos processos de desenvolvimento curricular (Leite, 2012). Por outro lado, em Portugal, este discurso, orientado para a qualidade, desenvolveu-se a par da institucionalização do Processo de Bolonha (PB).

(Leite & Ramos, 2014, p. 75).

Com a reforma do sistema de Ensino Superior, a qual foi bastante elogiada a nível europeu, procedeu-se à expansão da base social de recrutamento, o próprio ensino enraizou-se na atividade científica e na vida económica de Portugal e ao mesmo tempo, tornou-se mais aberto e acessível à sociedade civil (MCTES, 2011). Tanto o corpo docente como o de investigação são mais qualificados, os alunos usufruem de maiores condições de mobilidade, bem como de regimes mais flexíveis de frequência, sendo reconhecida ao Ensino Superior a credibilidade não só no plano nacional como no plano internacional (MCTES, 2011).

As IES beneficiam da sua própria autonomia e em 2016 foram assinados contratos de legislatura com os estabelecimentos de ensino universitário e com os de ensino politécnico (públicos), os quais asseguram as condições necessárias para o reforço da autonomia e da estabilidade do financiamento num quadro de corresponsabilização por parte das IES (Presidência do Conselho de Ministros, 2016). Com a criação da A3ES, o ensino por elas prestado, pelas IES, é alvo de avaliação e acreditação, com a finalidade de garantir a qualidade do Ensino Superior.

No âmbito desta matéria, também importa ter em consideração as Grandes Opções do Plano para 2017 (aprovadas pela Proposta de Lei n.º 36/XIII), as quais decorrem do Programa do XXI Governo, das Grandes Opções do Plano 2016-2019, e do Programa Nacional de Reformas 2016-2019, apresentado em 2016, onde uma das medidas elencadas no documento é precisamente a modernização, qualificação e diversificação do Ensino Superior. Assim, para alcançar esta meta o país deve afirmar-se enquanto um país da ciência, do conhecimento e da cultura, o que exige um esforço estratégico em qualificar a população e dignificar as carreiras científicas (Presidência do Conselho de Ministros, 2016).

Até 2020, Portugal comprometeu-se a atingir 40% da população entre os 30 e os 34 anos com grau superior, contudo, são necessárias medidas concretas de alargamento da base social de apoio do Ensino Superior e de qualificação da atividade de formação avançada ao nível doutoral e pós-doutoral (Presidência do Conselho de Ministros, 2016). Pretendendo modernizar, qualificar e diversificar o Ensino Superior, as Grandes Opções do Plano para 2017 definem quatro linhas de orientação:

- O alargamento e a contínua democratização do Ensino Superior num contexto de maior inclusão social;
- O aprofundamento da autonomia das instituições visando a sua modernização e o seu rejuvenescimento, designadamente através do incentivo ao emprego científico, e a desburocratização da sua atividade;
- A valorização da diversidade institucional promovendo a adequação da oferta formativa às necessidades económicas e aos desafios sociais e o reforço dos instrumentos de internacionalização;
- A promoção da melhoria dos níveis de sucesso educativo e o estímulo à maior empregabilidade dos diplomados.

No âmbito das linhas de orientação apresentadas anteriormente, o Governo propõe-se à realização de um conjunto de medidas de ação e as quais se passam a citar na tabela seguinte.

**Tabela 10** - Medidas de ação do Governo para a modernização, qualificação e diversificação do Ensino Superior

<p>Alargamento e democratização do Ensino Superior</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforçar o apoio social a estudantes carenciados, designadamente através do aumento das dotações destinadas ao Fundo de Ação Social, desburocratizar o processo de atribuição de bolsas e complementar o apoio social direto com o reforço de mecanismos de apoio a estudantes;</li> <li>• Implementar o programa Inclusão para o Conhecimento, programa de inclusão social dirigido a minorias e aos cidadãos com necessidades especiais nas instituições científicas e de Ensino Superior;</li> <li>• Estimular o ingresso no Ensino Superior dos estudantes provenientes das vias profissionalizantes do ensino secundário, bem como o ingresso de estudantes fora da idade de referência, em especial os maiores de 23 anos.</li> </ul>
--	--



<p>Reforço da autonomia das IES</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular o emprego científico e académico e reduzir a precariedade dos vínculos na investigação científica, através do desenvolvimento das condições legais e financeiras adequadas à promoção do rejuvenescimento das instituições de Ensino Superior, para que seja possível, até 2019, proceder à contratação de pelo menos 3000 docentes e investigadores;</li> <li>• Manter a estabilidade financeira das instituições de Ensino Superior e potenciar formas de financiamento complementares, designadamente através de fundos comunitários, de um modo que garanta e estimule condições para o reforço das instituições e o exercício de uma gestão baseada num horizonte plurianual;</li> <li>• Promover iniciativas que visem uma maior racionalidade e eficiência administrativa, diminuir a burocratização da atividade das instituições e afastar alguns dos constrangimentos existentes à sua autonomia;</li> <li>• Assegurar uma avaliação adequada do regime jurídico das instituições de Ensino Superior, reforçando a autonomia das instituições e o regime fundacional e garantindo a sua diversificação institucional.</li> </ul>
<p>Reforço do apoio à diferenciação, especialização e internacionalização das IES</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular a internacionalização do ensino universitário, criando novos incentivos para apoiar o emprego científico, o fortalecimento de massas críticas e o reforço das unidades de I&amp;D para o desenvolvimento de novos conhecimentos; promovendo a sua especialização, capacidade de aplicação e translação do conhecimento; apoiando redes de I&amp;D de referência e âmbito internacional em todas as áreas do conhecimento e nas suas relações interdisciplinares de médio e longo prazo;</li> <li>• Reforçar e promover a modernização e valorização do ensino politécnico, designadamente através de estímulos continuados para o desenvolvimento das competências e especificidades de cada politécnico público no contexto territorial, económico e social em que se insere, com ênfase em temáticas com forte potencial de inovação e apropriação territorial e no apoio a atividades de investigação e desenvolvimento baseadas na prática;</li> <li>• Valorização das formações curtas de âmbito superior a oferecer no âmbito do ensino politécnico, reforçando o impacto dos institutos e escolas politécnicas na sociedade e na economia portuguesa, assim como na inovação nos setores produtivo, social e cultural;</li> <li>• Estímulo à inserção dos politécnicos em redes internacionais de âmbito politécnico, que facilitem a internacionalização dos institutos e escolas politécnicas e da região em que se inserem;</li> <li>• Desburocratização e modernização administrativa no plano da validação e reconhecimento de qualificações, diplomas e competências, obtidos no estrangeiro, e certificação da situação de estudantes estrangeiros em território nacional visando a internacionalização do Ensino Superior português;</li> <li>• Promoção</li> </ul>

	<p>da iniciativa “<i>Study in Portugal</i>”, e outras atividades de diplomacia académica e científica visando a valorização e a promoção do Ensino Superior no contexto internacional em estreita colaboração com as instituições de Ensino Superior;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modernização e desburocratização do contexto administrativo que enquadra a frequência e colaboração de estudantes, docentes, especialistas e investigadores em 20 IES portuguesas, incluindo estudantes estrangeiros oriundos de países terceiros à União Europeia.</li> </ul>
--	---

Fonte: Presidência do Conselho de Ministros (2016)

Relativamente à modernização do seu sistema, o Ensino Superior passou a ter como principal missão “a qualificação de alto nível dos portugueses, a produção e difusão do conhecimento, bem como a formação cultural, artística, tecnológica e científica dos seus estudantes, num quadro de referência internacional” (art. 2.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro). Este tipo de ensino não só se tornou mais aberto, como se tornou mais acessível e qualificado. Tal deve-se à valorização da atividade dos docentes, investigadores e funcionários, à estimulação da formação intelectual e profissional dos alunos e à garantia de condições para que todos os cidadãos tenham igual oportunidade de acesso ao Ensino Superior e à aprendizagem ao longo da vida (ver artigo o n.º 2 do artigo 2.º). Por isso mesmo, o seu regime jurídico

adota um quadro exigente de referência para o desenvolvimento e qualidade do sistema de Ensino Superior português, centrado no objetivo da qualificação, de nível internacional, dos seus estudantes, no reforço da especialização do sistema binário, clarificando a diferente natureza e objetivos de universidades e institutos politécnicos, na diversidade no estatuto legal das instituições, incluindo um modelo de natureza fundacional de direito privado, no estabelecimento de consórcios e na reforma do sistema de governo das instituições públicas, garantindo-se a maior responsabilidade e capacidade de decisão aos seus responsáveis e a inclusão obrigatória de membros externos às instituições nos seus órgãos de governo.

(MCTES, 2011, p. 11)

A educação enquanto fenómeno global suscitou a internacionalização do Ensino Superior, o que de facto alterou a dinâmica e a estrutura das IES, mas no sentido positivo. Isto porque a internacionalização do Ensino Superior veio proporcionar novas dinâmicas e formas de funcionamento mais enriquecedoras, contribuindo para a transferência de conhecimento e tecnologia do país de acolhimento para o país de origem (Lara *et al.*, 2009).

A educação é global e a internacionalização da educação superior (uma das linhas de orientação estratégica para o Ensino Superior) prepara o estudante para a sua condição de cidadão global, fortalece a capacidade institucional, evidencia o prestígio e

visibilidade das IES, contribui para o desenvolvimento económico local, produz conhecimento sobre questões globais e por isso, resolve problemas de âmbito global, promovendo o entendimento internacional e a paz (Guerreiro, 2015).

Aliás, as IES têm a missão de promover a mobilidade efetiva de estudantes e diplomados, a nível nacional e internacional e particularmente no espaço europeu de Ensino Superior, e de participar, seja isoladas ou por via das suas unidades orgânicas (unidades de ensino, unidades de investigação, bibliotecas, museus, entre outras), em atividades relacionadas e importantes para a sociedade, nomeadamente atividades de difusão e transferência de conhecimento e de valorização económica do conhecimento científico (n.ºs 3 e 4, art. 2.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro).

O novo quadro político da educação superior em Portugal é também o resultado das alterações políticas internacionais que procuram responder às exigências do mercado global, visando o desenvolvimento social, económico e cultural (Lima, 2012). Em 2014, a Secretaria de Estado do Ensino Superior publicou um documento onde apresenta as linhas de orientação estratégica para o Ensino Superior ficando claro que Portugal, enquanto sociedade moderna, tem o desenvolvimento cultural, social, científico e económico como parte da sua estratégia. Além disso, reforça ainda a necessidade de pensar estrategicamente o Ensino Superior dados os desafios decorrentes da internacionalização, as metas estabelecidas pela Estratégia da Europa 2020, da crise económica mundial e da alteração agreste dos padrões de natalidade (Secretaria de Estado do Ensino Superior, 2014).

Assim sendo, ao reconhecer a importância das IES no desenvolvimento equilibrado do país, a política de Portugal centra-se no incremento da participação no Ensino Superior e na promoção do aumento da qualificação com o objetivo de reforçar a empregabilidade, a mobilidade social, a coesão e o rejuvenescimento do tecido produtivo (Secretaria de Estado do Ensino Superior, 2014). Tendo em conta o exposto, Secretaria de Estado do Ensino Superior definiu seis linhas de orientação estratégica para o Ensino Superior:

- Linha 1: Aumentar a participação no Ensino Superior, designadamente dos jovens que concluem as diferentes modalidades do ensino secundário, contribuindo para melhorar a sua empregabilidade;
- Linha 2: Reforçar a garantia de qualidade dos ciclos de estudos, aumentar o sucesso escolar e evidenciar a diversidade quanto a conteúdos e objetivos dos dois subsistemas;

- Linha 3: Consolidar a rede de instituições de Ensino Superior públicas como forma de as tornar mais atrativas e sustentáveis;
- Linha 4: Racionalizar a oferta educativa a nível nacional e regional;
- Linha 5: Criar um modelo de financiamento que potencie objetivos de gestão, considerando a procura educativa e alguns indicadores de qualidade
- Linha 6: Internacionalizar o Ensino Superior português.

Na tabela que se segue são apresentadas as medidas de ação de cada linha de orientação estratégica para o Ensino Superior supracitada.

**Tabela 11** - Linhas de orientação estratégica para o Ensino Superior

<b>Aumentar a participação no Ensino Superior, designadamente dos jovens que concluem as diferentes modalidades do ensino secundário, contribuindo para melhorar a sua empregabilidade</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação dos cursos técnicos superiores profissionais;</li> <li>• Criação do programa Retomar, vocacionado para aumentar o sucesso escolar e diminuir o abandono;</li> <li>• Manter o esforço para a melhoria da qualificação superior da população ativa.</li> </ul>
<b>Reforçar a garantia de qualidade dos ciclos de estudos, aumentar o sucesso escolar e evidenciar a diversidade quanto a conteúdos e objetivos dos dois subsistemas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforço da diferenciação dos ciclos de estudos de licenciatura e de mestrado dos ensinos universitário e politécnico;</li> <li>• Promoção da avaliação dos resultados de aprendizagem (<i>learning outcomes</i>) de todos os ciclos de estudos;</li> <li>• Regulamentação da avaliação e acreditação do ensino a distância;</li> <li>• Promoção do acompanhamento dos estudantes do Ensino Superior com vista ao seu sucesso escolar;</li> <li>• Dotar as instituições de Ensino Superior de instrumentos mais eficazes para a seleção dos seus estudantes, nomeadamente nos concursos especiais e regimes de transferência e de mudança de curso.</li> </ul>
<b>Consolidar a rede de instituições de Ensino Superior públicas como forma de as tornar mais atrativas e sustentáveis</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regulamentação da figura do consórcio;</li> <li>• Promoção da integração das escolas politécnicas não integradas em institutos politécnicos;</li> <li>• Incentivo à consolidação das instituições de Ensino Superior públicas e das unidades orgânicas com menor dimensão;</li> <li>• Criação de oferta educativa politécnica em unidades orgânicas das Universidades dos Açores e da Madeira;</li> <li>• Atração de estudantes para as instituições de Ensino Superior em regiões de menor pressão demográfica através do programa + Superior.</li> </ul>

<b>Racionalizar a oferta educativa a nível nacional e regional</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formalização de um processo de consultas exigente para a abertura de novos ciclos de estudos;</li> <li>• Avaliação das propostas de criação de ciclos de estudos e de abertura de vagas pelos órgãos de governo dos consórcios com relevância regional;</li> <li>• Garantia de uma oferta pública de Ensino Superior que responda às necessidades da população e às estratégias de desenvolvimento regional, evitando duplicações injustificadas.</li> </ul>
<b>Criar um modelo de financiamento que potencie objetivos de gestão, considerando a procura educativa e alguns indicadores de qualidade</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Financiamento de cada instituição, com base num conjunto de serviços educativos ajustado à procura e às necessidades previsíveis;</li> <li>• Financiamento modulado pela consideração de fatores de qualidade, à medida que existam indicadores auditáveis de: <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Qualidade e eficiência do processo educativo, baseado na aprendizagem (valor acrescentado) dos graduados;</li> <li>b. Produção de conhecimento: Avaliada pela contribuição para o conhecimento da humanidade; Avaliada pela contribuição para a resposta aos desafios da sociedade portuguesa;</li> <li>c. Transferência de conhecimento: Avaliada pelo impacto cultural, artístico, social e económico, nacional e internacional do conhecimento criado no passado e então reconhecido como de alto valor académico; Avaliada pela incorporação de conhecimento na sociedade portuguesa e pelo seu contributo para o desenvolvimento regional;</li> <li>d. Melhoria da gestão: Avaliada por um painel independente com base num plano de melhoria proposto pela instituição de Ensino Superior;</li> </ul> </li> <li>• Incentivo à consolidação das instituições e das unidades orgânicas mais pequenas.</li> </ul>
<b>Internacionalizar o Ensino Superior português</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprovação do Estatuto do Estudante Internacional;</li> <li>• Definição de uma estratégia de internacionalização do Ensino Superior português, incluindo o ensino a distância;</li> <li>• Criação do portal Study in Portugal.</li> </ul>

Fonte: Secretaria de Estado do Ensino Superior (2014)

Resumindo, a política para o Ensino Superior está focada na modernização, diversificação e qualificação do ensino (Lei n.º 41/2016, de 28 de dezembro), sendo que a política desenvolvida integra a política europeia e as tendências do mercado global. A reforma do sistema de Ensino Superior veio dotar o mesmo de maior qualidade, através de medidas políticas que visam o reforço da autonomia, promovem a mobilidade dos estudantes, a empregabilidade dos diplomados, a flexibilidade no acesso ao Ensino Superior e a internacionalização das IES. Também a qualificação do corpo docente e de investigação e o desenvolvimento de carreiras docentes no ensino universitário e no ensino politécnico, reforçaram a capacidade científica e tecnológica das próprias instituições (Almeida, 2011).

No entanto, para terminar, importa realçar o lado crítico desta realidade. Amaral *et al.*, (2002) defendem que não se pode parar de investir no ensino nem na investigação e que, infelizmente, o atual governo português tem feito uma política destrutiva nestes aspetos. Também Almeida, Marinho-Araújo, Amaral e Dias (2012, p. 915) apontam que é necessário que se (re)discuta “(...) a função social da educação superior, de forma pragmática e objetivando transformações”, seja pelo interesse de

[...] promover o normal fluxo das pessoas ao longo do ciclo de escolaridade (básico, secundário, superior) e de formação contínua, incrementar políticas de subsídios e bolsas aos estudantes em função dos seus projetos e necessidades familiares, regular a oferta formativa ao nível das instituições e cursos, qualificar os recursos humanos e materiais das instituições e articular a oferta de formação com as necessidades das pessoas, do mercado de trabalho e da sociedade em geral.

Entende-se que não podemos assumir uma postura inflexível no que toca ao Ensino Superior, muito tem sido feito, mas ouvindo as vozes críticas como as referidas anteriormente, Alberto Amaral, António Magalhães, Rui Santiago, muito há a fazer.

## **2.4 O Ensino Superior privado em Portugal: avanços e desafios**

Os anos 80 foram um período de estabilização no âmbito político e económico, permitindo alguma consolidação do sistema de Ensino Superior. Mas o início do Ensino Superior privado recua a 1978, quando surge a Universidade Livre que coloca um fim ao monopólio do Ensino Superior que apenas era ministrado pelo setor público e pela Universidade Católica, que não era considerada privada, uma vez que era regulada pela Concordata entre Portugal e a Santa Sé, tendo sido financiada pelo Estado por várias décadas (Donário & Borges dos Santos, 2009). Conforme os autores, Portugal era um dos países da Europa Ocidental que tinha a menor percentagem de indivíduos com habilitações superiores, o que realçava uma formação deficiente ao nível do capital humano e com consequências graves para o desenvolvimento social e económico do país, devido aos baixos níveis de produtividade.

Atendendo ao Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo (Lei n.º 33/2012, de 23 de agosto), as IES privadas e que funcionam através de acordo de cooperação podem prestar serviços à comunidade, pode ser realizado intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições congéneres nacionais e estrangeiras.

A rede de universidades públicas expandiu-se em número e em tamanho, e o subsetor politécnico estava a emergir. No entanto, as restrições impostas pelo *numerus clausus*

e o número crescente de diplomados do ensino secundário criaram, em meados da década de 1980, uma diferença crescente entre o número de candidatos e o número de vagas no Ensino Superior. Com o 25 de abril de 1974 ocorrera uma importante mudança política, é o fim de um regime ditatorial e as alterações estruturais ocorridas a nível económico e social, conduziram ao aumento da procura do Ensino Superior. Por sua vez, esta afluência inesperada resulta num desajustamento da oferta educativa superior e o setor privado surge no sentido de colmatar esta lacuna, o que foi reconhecido pelo Estado que desenvolveu um quadro legal que permite a iniciativa no âmbito do Ensino Superior (Donário & Borges dos Santos, 2009).

A ideia de aumentar de forma significativa o papel do setor privado - com o mandato da Constituição Portuguesa para estabelecer instituições de ensino (superiores) - obteve apoio político, pois permitiria um aumento da taxa de matrícula sem maiores custos para as finanças públicas. Além disso, o setor privado era considerado capaz de promover uma oferta mais equilibrada (numa perspetiva geográfica e disciplinar) e de responder melhor às necessidades do mercado de trabalho (File, 2008).

As IES privadas, de acordo com a lei sobre o Ensino Superior privado, podem ser criadas por iniciativa de empresas, cooperativas ou fundações especificamente para o desenvolvimento do Ensino Superior e deve ser reconhecido oficialmente se desejam conceder diplomas nacionais. Este reconhecimento é da responsabilidade da DGES e do MCTES e baseia-se na avaliação de uma proposta abrangendo organização interna, pessoal académico, edifícios e equipamentos e viabilidade económica. O reconhecimento dos cursos individuais segue um procedimento semelhante, baseado no currículo e nos regulamentos gerais do curso, no pessoal académico, nas instalações físicas e no equipamento e no número de estudantes propostos (Rego, 2014).

O Ensino Superior privado integra o sistema do Ensino Superior global e por estas razões, os seus objetivos coincidem com os do Ensino Superior público, uma vez que também o ensino privado é de interesse público (principal finalidade do setor privado) (Donário & Borges dos Santos, 2009). Assim sendo, os princípios gerais que regulam o Ensino Superior público são os mesmos que regulam o privado, principalmente o reconhecimento dos graus académicos que pelas IES privadas são atribuídos, a par dos graus atribuídos pelas instituições públicas (Donário & Borges dos Santos, 2009).

Após a publicação do Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo, apraz-nos referir que à luz do seu artigo 3.º, o Ensino Superior particular “é uma forma de exercício do direito fundamental de liberdade de ensino, podendo combinar os objetivos legítimos da atividade livre de docência e investigação com o respeito pelos fins definidos na lei

para o Ensino Superior em geral”<sup>23</sup>, devendo o Estado garantir o direitos de criação de IES privadas ou cooperativas.

Assistida pela decisão política em 1988 para baixar o requisito mínimo de entrada no Educação Superior, as IES privadas aumentaram rapidamente, com mais matrículas de estudantes portugueses. Em 1983/84, isso representava aproximadamente 10% do número de matrículas globais; em 1989/90, esta percentagem era de 22%; as matrículas privadas (incluindo a Universidade Católica) atingiram um pico de 36% em 1996 antes de começar a declinar devido à diminuição do número de candidatos em resultado de alterações demográficas e requisitos de entrada, como se pode observar na Tabela 12:

**Tabela 12 - Aumento anual do número de alunos no Ensino Superior (%)**

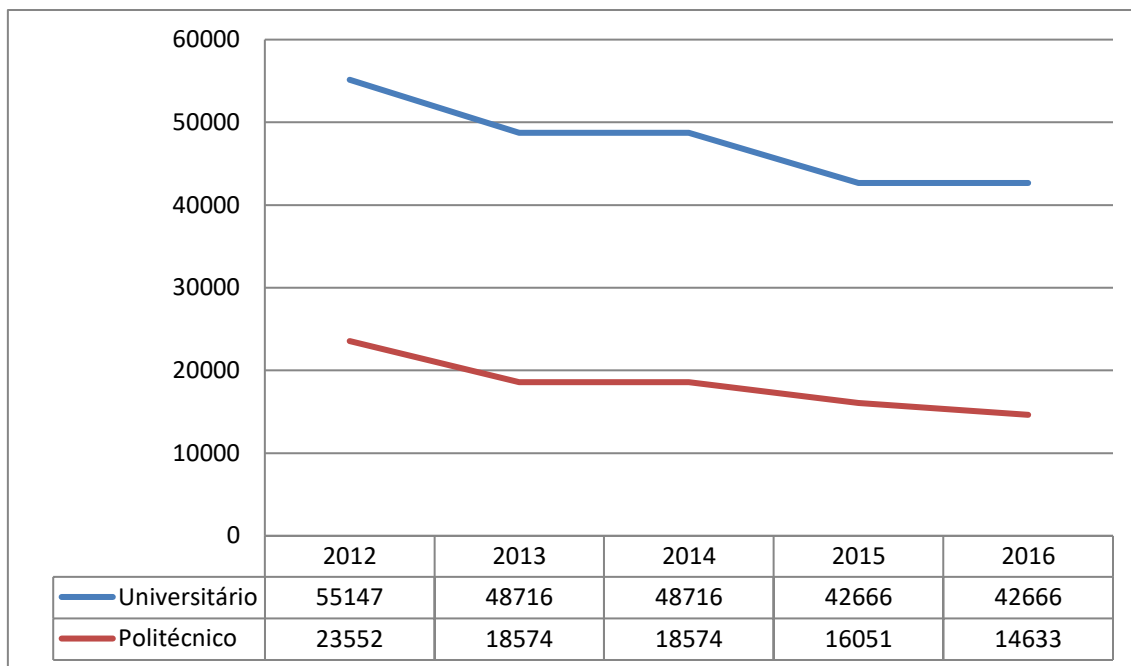
		1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Setor público	Universidade	6,9	5,6	4,1	5,2	5,9	2,7	3,4	3,5	4,0	2,2	0,4	-1,2	-2,1
	Politécnicos	19,0	11,5	9,9	10,3	9,6	11,2	10,1	12,8	12,7	6,6	3,7	-0,9	-2,8
Total Público		9,9	7,2	5,7	6,7	7,0	5,3	5,5	6,7	7,2	3,8	1,7	-1,1	-2,3
Setor privado		18,9	14,9	11,05	10,25	5,9	-0,5	-2,4	0,6	-3,8	-2,1	-1,4	-3,3	-7,7
TOTAL		12,7	9,7	7,5	8,0	6,6	3,2	2,7	4,6	3,6	2,1	0,8	-1,7	-3,8

Fonte: Amaral, Moreira e Rodrigues, 2006, p. 7

Dados mais recentes, sobre o número de alunos matriculados no Ensino Superior, por subsistema e por tipo de ensino são apresentados no Gráfico 1, que aponta para a continuidade da tendência dos dados apresentados na tabela anterior, ou seja, um decréscimo do número de alunos nas IES.

<sup>23</sup> Aprovado pelo Decreto-lei n.º 16/1994, de 22 de janeiro.





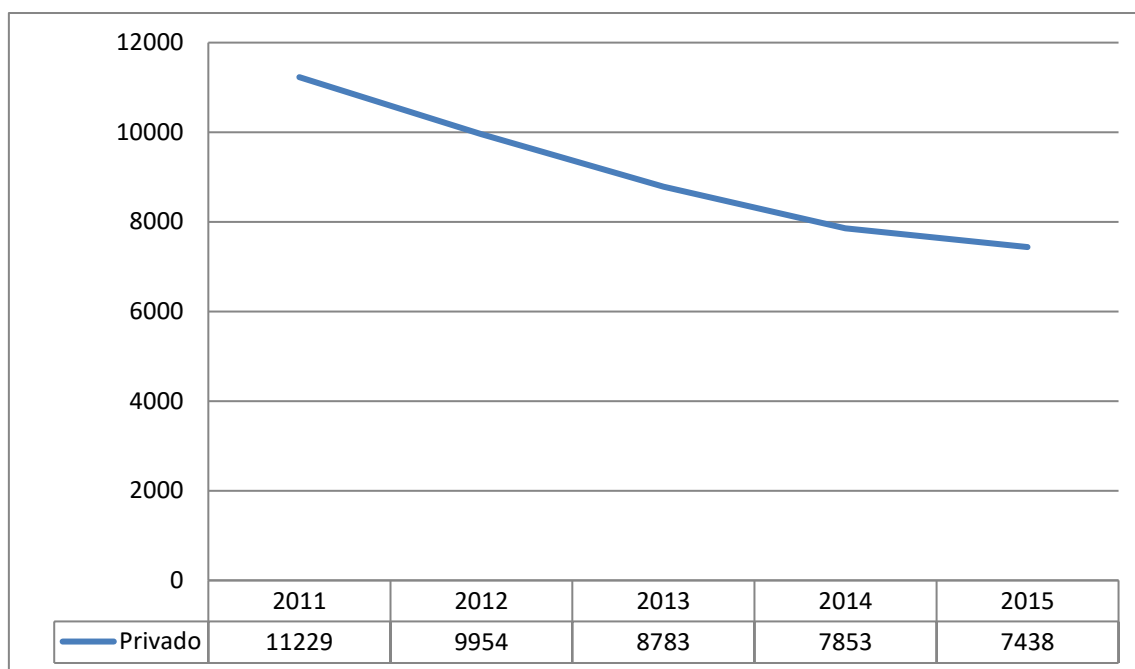
**Gráfico 1** - Alunos matriculados no Ensino Superior: total, por subsistema e por tipo de ensino

Fonte: baseado em dados Pordata (2016a)

Em 2004/05, essa proporção foi reduzida para 26%. Em 2005, 22 IES privadas cessaram a atividade, mais nenhuma Universidade foi criada desde 1996 e não há novos politécnicos privados desde 2001. Não obstante o seu êxito quantitativo, o aumento do setor privado não representou um problema para as IES públicas (File, 2008).

As razões passam pela sua distribuição geográfica e disciplinar, e a investigação e a qualidade dos diplomas oferecidos foram bastante diferentes das expectativas iniciais, criando assim várias tensões dentro do sistema privado. Além disso, as instituições privadas não se mostraram mais económicas do que o setor público.

A acompanhar o fecho de IES privadas, diminuiu também o número de docentes contratados (Gráfico 2).



**Gráfico 2 - Docentes do Ensino Superior privado**

Fonte: baseado em dados Pordata (2016b)

No setor privado, há uma grande percentagem de alunos que, embora satisfeitos com o programa de estudo, não estão satisfeitos com a instituição (Amaral & Teixeira, 2000). Este resultado pode indicar que estes alunos apenas escolheram uma instituição privada porque não conseguiram entrar numa IES pública.

No caso dos politécnicos, existe uma percentagem significativa de estudantes que não está satisfeita com o programa de estudo, nem com a instituição. Resultados semelhantes podem ser observados em politécnicos particulares. Isto significa que os politécnicos são assumidos, na maioria dos casos, como uma segunda escolha, quer em termos de instituição, quer em termos de programas de estudo. O grau de satisfação é melhor compreendido quando realizada uma análise da preferência da primeira opção dos alunos. Deste modo, as universidades públicas são claramente as primeiras opções, seguidas em grande parte pelos politécnicos públicos que têm uma ligeira vantagem sobre as instituições privadas. No entanto ressalte-se que a análise da escolha das instituições tem inerentes vários fatores de interesse para quem as escolhe: o poder económico, a proximidade, são várias as motivações inerentes à escolha (Amaral *et al.*, 2006).

Amaral e Teixeira (2000) referem que em resposta a um questionário os alunos que foram colocados no subsistema que coincide com a primeira opção da sua escolha, demonstram que a área de residência é o fator mais importante para alunos

matriculados no setor privado. No entanto, este é apenas o terceiro fator para os estudantes que selecionaram uma universidade pública. Por último, o fator mais importante da sua escolha são a qualidade e o prestígio do programa de estudo e da própria instituição. Esse fator também é importante para os alunos que dão prioridade a uma universidade privada (segundo e terceiro fatores após a proximidade geográfica), mas em menor grau do que para os estudantes de universidades públicas. Os estudantes dos politécnicos públicos têm também menores notas de entrada e reforçam os custos mais baixos neste tipo de instituição.

O setor privado do Ensino Superior tem levantado algumas questões. Como se referiu inicialmente, o ensino privado surgiu para dar resposta às necessidades que o setor público já não conseguia responder, mas verifica-se uma grande diferença em termos de alunos que frequentam o setor público e o setor privado.

Atendendo à tabela que se apresenta em seguida, constata-se que o número de alunos no Ensino Superior privado tem vindo a diminuir. Os dados apresentados por Alves e Lopes (2015) revelam que o número de alunos no Ensino Superior privado por cada 100 alunos do Ensino Superior público tem vindo a decrescer desde os primórdios do século XXI, ainda que nas últimas décadas do século XX se tenha assistido a um aumento exponencial do número de alunos no privado (Tabela 13).

**Tabela 13** - Alunos matriculados no Ensino Superior privado por cada 100 no Ensino Superior público

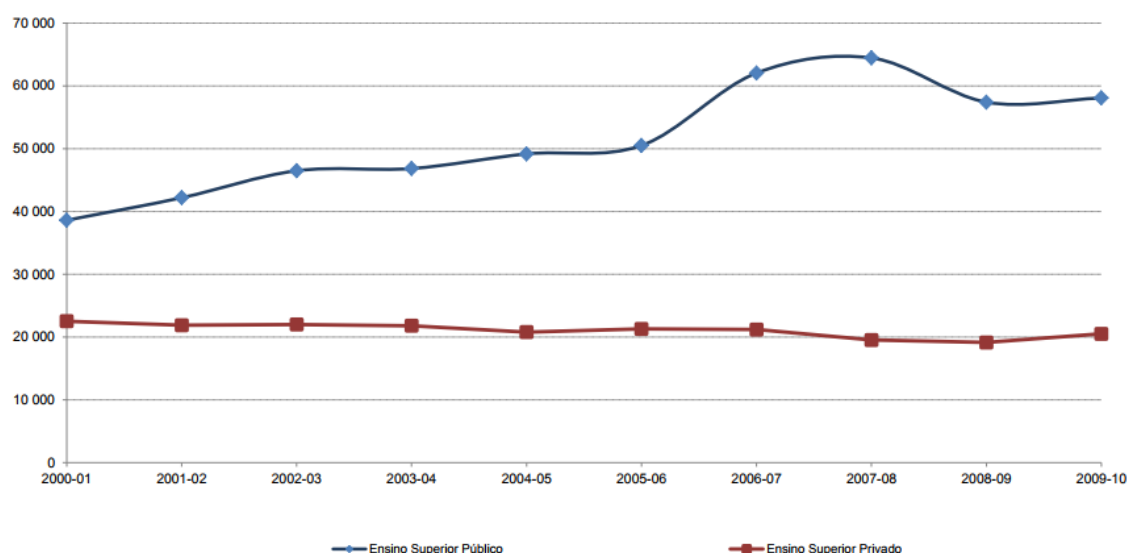
Anos	Matriculados no Ensino Superior privado por cada 100 no Ensino Superior público
2001	41,7
2005	35
2010	30,6
2011	28,7
2012	25,3
2013	22,2
2014	20,1
2015	19,6
2016	19,6

Fonte: Alves e Lopes (2015, p. 10) e Pordata (2016c).

Outros dados apresentados por Cardoso, Varanda, Madruga, Escária e Ferreira (2012), tendo por base os números do Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais do Ministério da Educação e Ciência (GPEARI, MEC), indicam que houve:

- Um aumento do número de diplomados no Ensino Superior público a par de uma estabilização dos diplomados no Ensino Superior privado;
- Uma predominância dos diplomados do género feminino ainda que se verifique uma pequena redução do seu peso nos anos mais recentes;
- Uma perda de peso dos diplomados na área da educação, constatando-se o oposto nas áreas da engenharia, indústrias transformadoras e construção e saúde e proteção social;
- Um reforço do peso dos licenciados entre os diplomados e, nos anos mais recentes, “dos mestres de Bolonha”.

O gráfico que se segue representa a evolução dos diplomados por subsistema do Ensino Superior entre os anos letivos de 2000/01 e 2009/10.



**Gráfico 3** - Diplomados por subsistema de ensino 2000-2001 a 2009-2010 – Ensino Superior

Fonte: Cardoso *et al.* (2012, p. 25)

Da análise do gráfico percebe-se claramente que no referido espaço temporal o Ensino Superior público sempre teve mais diplomados que o Ensino Superior privado. No que respeita exclusivamente ao Ensino Superior público, pode dizer-se que o número de diplomados entre os anos letivos de 2000/01 e 2005/2006 foi aumentando progressivamente, assistindo-se a um aumento exponencial entre os anos de 2005/06 a 2007/08, diminuindo significativamente no ano seguinte, para depois aumentar simbolicamente. Quanto ao Ensino Superior privado, a presença de diplomados foi diminuindo lentamente desde o ano letivo de 2000/01 até 2004/05. Nos anos seguintes (entre 2004/05 e 2007/08) o número de diplomados aumentou brevemente (pouco mais de 20.000 alunos) assistindo-se, novamente, a uma diminuição até 2008/09, onde este

número ficou abaixo dos 20.000. Entre 2008 e 2009 a presença de diplomados aumenta levemente, ultrapassando os 20.000.

A informação acima apresentada permite realçar um dos desafios do Ensino Superior privado e está associado à sua burocracia e a maiores custos que lhe estão inerentes, como as propinas. Ou seja, os custos do Ensino Superior público são muito menores que os do Ensino Superior privado, logo, existem mais estudantes a candidatarem-se ao público que ao privado, independentemente das suas possibilidades económicas (Amaral *et al.*, 2006).

Outro aspeto a sublinhar é que se as vagas forem preenchidas, ou se não tiverem uma média que lhes permita ingressar no Ensino Superior público, os alunos com menos condições económicas não têm forma de se candidatar ao Ensino Superior privado, dados os seus elevados custos. Assim, torna-se difícil igualar o setor privado com o setor público do Ensino Superior, mas as demandas quer de um quer de outro são as mesmas – o interesse público. E recorde-se também que o Ensino Superior privado surgiu perante a incapacidade de resposta face à afluência de alunos no setor público (Donário & Borges dos Santos, 2009; File, 2008).

Então, qual o resultado desta diferença entre o setor público e privado?

Em consequência, esta situação que se vem mantendo através da regulação do Estado nos domínios referidos, afeta a prossecução da eficiência e do interesse público, não se minimizando, desta forma, os custos sociais, favorecendo-se grupos de interesse (atuando como grupos de pressão), à custa da sociedade em geral e dos indivíduos que frequentam o Ensino Superior privado, bem como suas famílias, não se maximizando, desta forma, o bem-estar social, logo sendo afetadas a eficiência e a equidade.

(Donário & Borges dos Santos, 2009, p. 6)

De facto, a diferença de propinas entre o setor público e o setor privado no Ensino Superior é abismal e Donário e Borges dos Santos (2009) falam mesmo de discriminação de preços, onde o setor público é favorecido.

Neste sentido, não é surpresa quando se analisam os dados do Ensino Superior público e do privado onde, à semelhança dos diplomados, se constata que existem mais alunos inscritos no setor público que no privado. Verifica-se também que até ao início do novo milénio, ainda que em menores números que o público, o Ensino Superior privado foi aumentando o seu número e a partir desta altura, a situação do privado inverte-se. Isto é, a partir de 2000 o número de alunos no Ensino Superior privado diminuiu sempre, com a exceção do ano de 2008 onde se assiste a um pequeno aumento (em 2007 estavam inscritos 91.408 alunos e 2008 eram 92.584). Já no setor público a situação é

totalmente diferente e não é tão linear quanto o ensino privado. Atente-se à tabela que se segue.

**Tabela 14** - Alunos matriculados no Ensino Superior: total e por subsistema de ensino

Anos	Total	Público	Privado
2000	373.745	255.008	118.737
2001	387.703	273.530	114.173
2002	396.601	284.789	111.812
2003	400.831	290.532	110.299
2004	395.063	288.309	106.754
2005	380.937	282.273	98.664
2006	367.312	275.521	91.791
2007	366.729	275.321	91.408
2008	376.917	284.333	92.584
2009	373.002	282.438	90.564
2010	383.627	293.828	89.799
2011	396.268	307.978	88.290
2012	390.273	311.574	78.699
2013	371.000	303.710	67.290
2014	362.200	301.654	60.546
2015	349.658	202.359	57.299
2016	356.399	297.884	58.515

Fonte: Pordata (2016c)

Também constitui obstáculo para o Ensino Superior privado os fatores de natureza económica, tais como a elevada taxa de desemprego e por consequência, o menor rendimento familiar (Donário & Borges dos Santos, 2009). Ora, se as famílias têm menos poder económico, naturalmente, vão optar pelo Ensino Superior público, que acarreta muito menos custos que o privado. Este aspeto permite evidenciar a necessidade de existirem apoios financeiros às IES privadas para que, por sua vez, estas possam atribuir bolsas de estudo, auxiliando do ponto de vista económico os alunos que se queiram candidatar a estas instituições.

Embora as IES do setor privado usufruam de autonomia, verifica-se a necessidade do Estado apoiar estas instituições seja através de apoio na ação social aos estudantes, de apoio na formação de docentes, de incentivos ao investimento, de apoio à investigação e outros apoios que constem nos regimes contratuais (art. 10.º do Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo).

Com efeito, a subida da taxa de desemprego nos últimos anos terá influenciado mais intensamente de forma negativa a procura pelo Ensino Superior privado do que o público, atendendo a que se poderá hipotizar que esta procura de ensino é elástica em relação ao rendimento e ao preço. Por outro lado, a diminuição dos salários reais de muitas famílias das “classes” média e média baixa terá tido efeitos na redução da procura pelo Ensino Superior privado, nomeadamente o universitário.

(Donário & Borges dos Santos, 2009, p. 14).

Outro desafio que se coloca ao Ensino Superior privado é que o livre funcionamento do mercado de Ensino Superior privado pode desviar-se da eficiência esperada e que lhe é designada, desviando-se também do interesse público. Deste modo, é necessário sublinhar a importância do Estado em intervir e estimular a eficiência do Ensino Superior privado e consequentemente, realizar-se mais eficientemente o interesse público (Donário & Borges dos Santos, 2009). E de facto, o Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo (Lei 33/2012, de 23 de agosto) atribui um conjunto de funções ao Estado, de forma a auxiliar este setor do Ensino Superior. Essas funções passam por (art. 8.º):

- Garantir a liberdade de criação e de funcionamento de estabelecimentos de ensino;
- Assegurar condições de igualdade de oportunidades no acesso aos cursos ministrados nos estabelecimentos de ensino;
- Garantir o elevado nível pedagógico, científico e cultural do ensino;
- Incentivar a investigação científica e a inovação tecnológica;
- Assegurar a participação de professores e alunos na gestão dos estabelecimentos de Ensino Superior no domínio científico e pedagógico;
- Garantir o cumprimento da lei;
- Avaliar a qualidade científica, pedagógica e cultural do ensino.

Por sua vez, no âmbito das funções atribuídas ao Estado, compete ao Ministério da Educação o seguinte (segundo o Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo):

- Verificar a satisfação dos requisitos exigidos para a criação e funcionamento dos estabelecimentos como de Ensino Superior e reconhecer como tal os que preenchem estes requisitos;
- Registrar a denominação dos estabelecimentos de ensino;
- Reconhecer interesse público aos estabelecimentos de ensino que pretendam ministrar cursos conferentes de grau ou de diploma de estudos superiores especializados;
- Autorizar o funcionamento dos cursos referidos na alínea anterior;
- Reconhecer os graus e diplomas de estudos superiores especializados;
- Registrar os estatutos dos estabelecimentos de interesse público;

- Autorizar a adoção da denominação de universidade e instituto politécnico;
- Fixar as vagas para a primeira matrícula e inscrição nos cursos autorizados;
- Fiscalizar o cumprimento da lei e aplicar, quando esta o determinar, as sanções cominadas em caso de infração;
- Criar mecanismos que assegurem a avaliação da qualidade pedagógica, científica e cultural do ensino ministrado, em paralelismo com o Ensino Superior público;
- Proporcionar aos estabelecimentos de interesse público os apoios de ordem pedagógica, social, técnica e administrativa que considerar necessários;
- Apoiar as iniciativas e os investimentos realizados através dos estabelecimentos de ensino de interesse público que promovam a melhoria da qualidade do ensino ministrado (Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo, art. 9.º).

Por fim, surge a APESP (ver subcapítulo 2.2.3.), que é uma associação de IES não estatais reconhecidas de interesse público nos termos do Regime Jurídico das IES. Trata-se de uma associação de Direito privado que tem por objetivo primordial a representação e plena integração do Ensino Superior não estatal no sistema educativo português, cabendo-lhe, neste domínio, assumir a defesa das liberdades de aprender e de ensinar e representar as instituições suas associadas.

No desenvolvimento das suas atividades e tendo em vista a prossecução das suas finalidades, a APESP realiza estudos e colabora no desenvolvimento de iniciativas que visem a melhoria do sistema de Ensino Superior, animada pelo propósito de contribuir para que Portugal disponha de um Ensino Superior moderno, dinâmico e eficiente, que prepare as novas gerações para enfrentarem com competência os desafios do presente e do futuro e contribua para assegurar a dignidade e o progresso do País.<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Retirado de: <http://www.apesp.pt/apesp/quem-somos/>



## **CAPITULO III. A AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR**

---



### **CAPITULO III. A AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR**

No campo da educação, tem havido uma consolidação do conhecimento acerca do desempenho docente (Coelho, Sarrico & Rosa, 2008; Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2002; Costa, Ventura, Leal, Barreira & Machado, 2011; Fernandes, 2008) ou da avaliação da qualidade pedagógica (Barreira, Boavida & Araújo, 2006; Neto-Mendes, Costa & Ventura, 2003; Snok, O'Neill, Birks, Church & Rawlins, 2013). Mas se há vários estudos sobre estes temas, por outro, não se encontram estudos que incidam na questão da avaliação dos docentes, do ponto de vista dos instrumentos utilizados na Avaliação da Qualidade Pedagógica, incluindo os questionários de avaliação pedagógica preenchidos pelos alunos.

Dada a proximidade com a instituição alvo do estudo de caso, há um interesse pessoal e profissional em contribuir para a melhoria do processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica da instituição e das práticas dos docentes.

#### **3.1 A “cultura avaliativa” no interior das instituições privadas**

Para melhorar o nível de competitividade no sistema de Ensino Superior, há a necessidade de as IES fornecerem os seus melhores serviços para atender às demandas sociais. O bom serviço pode aumentar o nível de satisfação dos alunos e diplomados, pode efetivamente atrair mais estudantes em potencial. A avaliação institucional surge como uma ferramenta que, quando bem utilizada, contribui para a melhoria contínua dos processos mas também dos resultados (Ferreira, 2014).

Uma universidade só pode prestar o melhor serviço à comunidade se se comprometer com a melhoria contínua da qualidade. Concomitantemente, as universidades devem estar comprometidas com a melhoria contínua e, portanto, devem avaliar as atividades e serviços que elas providenciam. Aos diretores e gestores de uma instituição cabe-lhes a responsabilidade de tomarem decisões neste sentido. Por sua vez, estas decisões têm um fundamento científico, pelo que qualquer decisão que se tome deve ser acompanhada de avaliações contínuas (Ferreira, 2014).

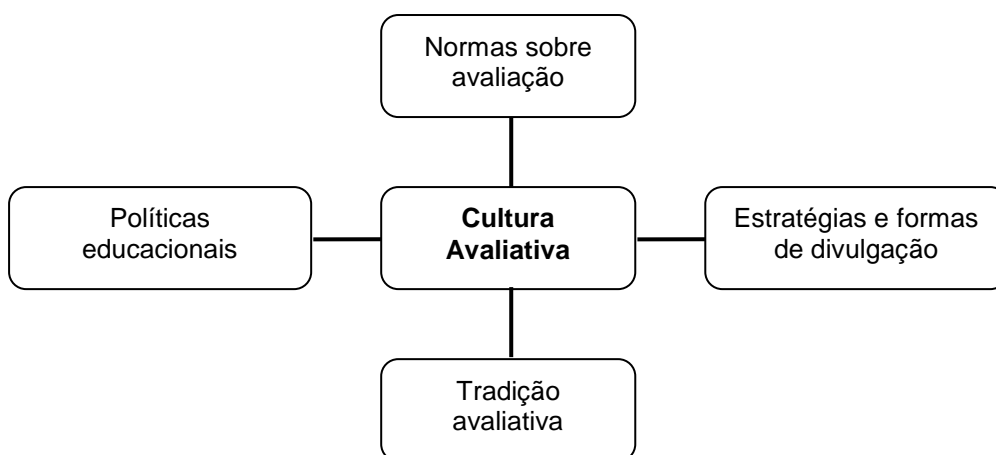
Ensinar é sempre uma das tarefas principais de todas as universidades e o ensino de qualidade deve ser, sempre, um dos principais objetivos das instituições de ensino. Portanto, a avaliação institucional,

deve estar comprometida na busca pelo aprimoramento integral da pessoa e das instituições. [...] A cultura de avaliação manifesta a necessidade de estabelecer mecanismos de orientação que permitam conhecer o terreno pelo qual se transita e que ajuda a decidir a direção a seguir com a maior segurança possível. Essa é precisamente a função que a avaliação, em todos os âmbitos, elementos e aspetos desempenham. Porque o que não se avalia não melhora.

(Ferreira, 2014, p. 55)

A expressão “cultura avaliativa” comporta consigo uma carga extremamente complexa, refletindo a aliança adicional de ações avaliativas formais com a aplicação dos resultados dessas mesmas ações, visando apoiar as tomadas de decisão e contribuir para o reconhecimento social da importância da informação avaliativa (Contandriopoulos, 2006; Pacheco, 2014). No entanto, existem fatores que podem, ou não, potenciar o desenvolvimento de uma “cultura avaliativa” de um país.

Segundo König (2007), são quatro os fatores que influenciam a “cultura avaliativa”: a legislação e as normas que regulam a avaliação; as estratégias e formas de divulgação dos resultados da avaliação; a tradição avaliativa; e as políticas educacionais. Atente-se à figura que se segue.



**Figura 4** – Fatores que influenciam o desenvolvimento de uma “cultura avaliativa”

Fonte: com base em König (2007)

A legislação que regula a avaliação demarca as ações avaliativas a realizar e consagra o caráter legal que obriga à execução e participação nas atividades de avaliação. Este fator assume particular relevância, uma vez que auxilia a internalização da “cultura avaliativa” pelos vários agentes (gestores, estudantes, professores, diretores, etc.).

No entanto, a avaliação (seja a interna ou a externa) não é um processo consensual<sup>25</sup>.

As estratégias e formas de divulgação dos resultados da avaliação constituem um segundo fator. Quando divulgados, os resultados da avaliação auxiliam a tomada de decisão e uma prática desenvolvida com base na evidência (ou seja, com base nos resultados obtidos a partir da avaliação), pode potenciar a politicidade e efetividade da eleição de políticas de impacto e complementar as estratégias de divulgação de resultados das ações avaliativas. Na tabela que se segue apresentam-se as estratégias de divulgação de resultados identificadas por König (2007).

**Tabela 15 - Estratégias de divulgação de resultados**

<b>Fases da divulgação</b>	<b>Objetivos</b>
Elementos pré-processuais	- Informar acerca dos objetivos, etapas; - Sensibilizar os <i>stakeholders</i> .
Elementos durante o processo	- Chamar à atenção da opinião pública; - Dar transparência ao processo.
Customização de resultados	- Divulgar a informação obtida customizada para cada parte interessada, segundo categorias (estudantes, professores, diretores, gestores, políticos e outras).
Monitorização	- Disseminar as atividades realizadas pelos diferentes agentes que visam a superar rendimentos insuficientes; - Monitorizar o uso dos resultados com estabelecimentos de indicadores quantitativos e qualitativos.

Fonte: König (2007)

A tradição avaliativa é um fator que está associado à frequência das atividades avaliativas e à existência de recursos humanos capacitados para realizar essas mesmas atividades. A construção de uma “cultura avaliativa” tem por base um conjunto de interesses (económicos, sociais e políticos) que pretendem melhorar a formação cidadã e profissional, socorrendo-se da informação que resulta da avaliação do cenário atual.

<sup>25</sup> São várias as notícias divulgadas que analisam a falta de consenso do processo avaliativo:  
- “Avaliação docente em Portugal não corresponde às boas práticas propostas pela OCDE” (retirado de: Jornal Público, de 8 de março de 2013: <https://www.publico.pt/2013/03/08/sociedade/noticia/avaliacao-docente-em-portugal-nao-corresponde-as-boas-praticas-propostas-pela-ocde-1587113>)

- “O processo da avaliação dos professores para acesso à carreira está ainda longe de estar resolvido. Não adianta fazer manobras de diversão dizendo que é um assunto encerrado, que até foi decidido por Governos anteriores e que a contestação a esta prova é manipulada por umas poucas de pessoas desordeiras e mal-intencionadas. Estas opiniões, que têm sido veiculadas por pessoas responsáveis no Ministério da Educação (ME), procuram construir uma parede de normalidade e de certezas numa prova que está eivada de incorreções” (retirado de: Jornal Público, de 21 de janeiro de 2015: <https://www.publico.pt/2015/01/21/sociedade/noticia/avaliacao-dos-professores-1682784>).

- “A avaliação que temos não passa de uma ficção” (retirado de: Jornal Expresso, de 27 de fevereiro de 2016, <http://expresso.sapo.pt/sociedade/2016-02-27-A-avaliacao-que-temos-nao-passa-de-uma-ficcao>)

Por fim, as políticas educacionais que promovem ações avaliativas traduzem-se noutro fator relevante para o desenvolvimento de uma “cultura avaliativa”. Assim, quando prevista pela política educacional, a avaliação deve ser implementada e dela deriva informação substantiva, crucial para a tomada de decisão.

A filosofia da “cultura avaliativa” defende que o processo de avaliação existe para facilitar a melhoria da instrução. E de facto, a “cultura avaliativa” apresenta-se como um elemento crucial através do qual é possível obter e disseminar informação clara, concisa e fiável sobre o estado da instituição e dos seus elementos principais, estimulando a continuidade das ações e processos avaliativos que permitem melhorar a qualidade da educação, mas também da educação (Ferreira, 2014; Oliveira, 2017).

É inegável a relevância que a cultura da avaliação tem para a instituição. Em primeiro lugar, promove a obtenção e divulgação de informação prática que permite às IES realizar um diagnóstico e planejar avaliações (optando-se pelos métodos mais adequados) e obter dados que retratam o seu funcionamento, com a finalidade de se tomarem decisões democráticas assumidas pela comunidade escolar (Oliveira, 2017); em segundo, sensibiliza as IES que, por sua vez, devem sensibilizar os atores do processo educativo para aplicarem instrumentos de avaliação à luz de cada problemática (Ferreira, 2014). Por outras palavras, a análise avaliativa implica

uma situação concreta, pois facilita a adaptação do modelo de avaliação institucional interno pelas equipas [...]; também para o modelo externo, executado por uma equipa de docentes e autoridades correspondentes enviadas à instituição; e finalmente a meta-avaliação, uma síntese de ambos os modelos. Todo esse processo deve estar voltado a buscar a qualidade e o aperfeiçoamento da instituição.

(Ferreira, 2014, p. 55)

Estudos realizados por diferentes investigadores (Castilho, Santos & Gardin, 2006; Nunes & Neira, 2015; Palitot, Santos & Brito, 2015; Serikawa & Moura, 2016) aferiram os efeitos positivos da “cultura avaliativa”.

Castilho *et al.* (2006) constataram que a “cultura avaliativa” tem efeitos positivos na evolução da qualidade dos contextos, atores, processos e resultados.

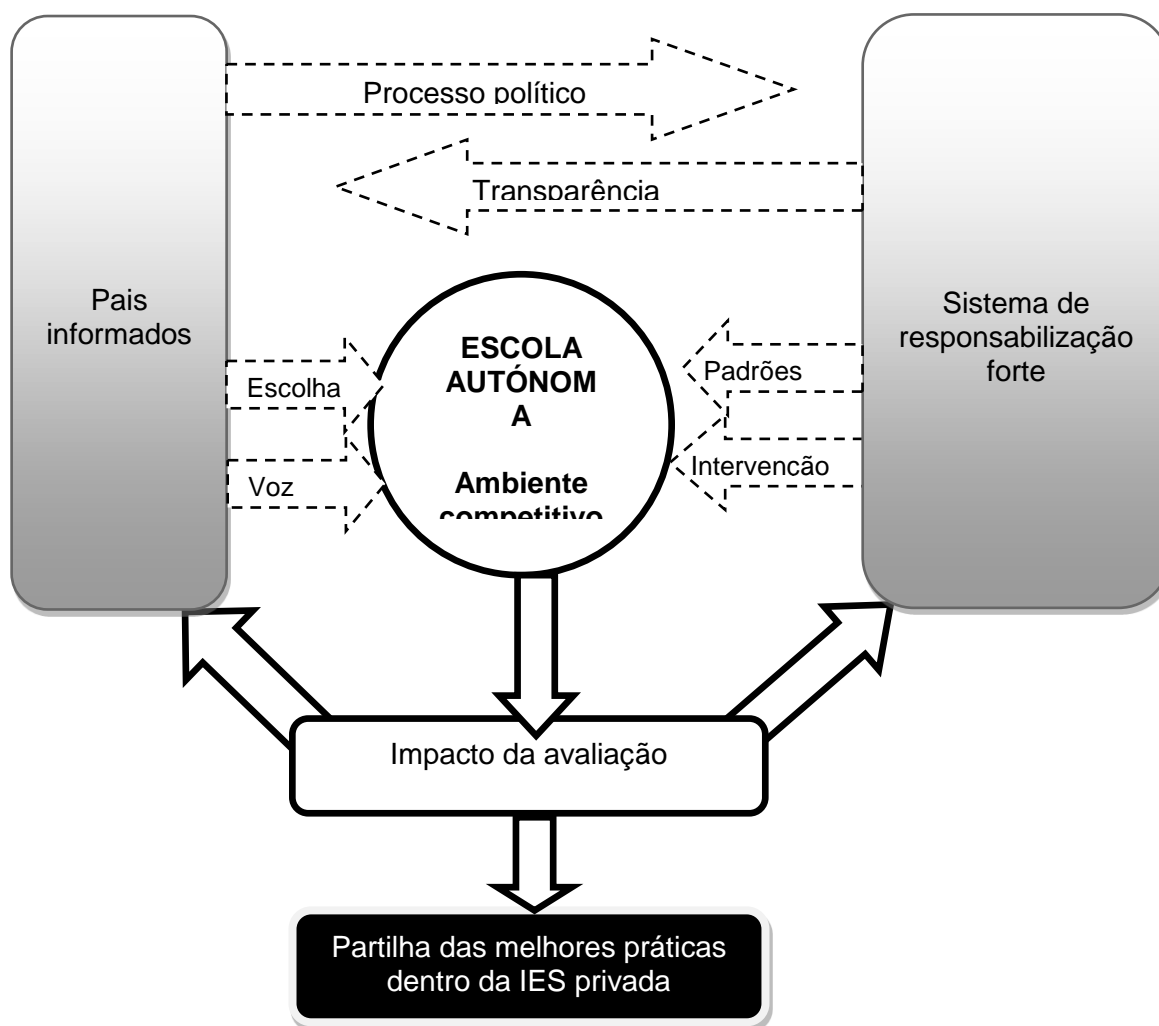
Serikawa e Moura (2016) avaliaram, de forma contínua, a qualidade da educação superior em países membros e associados do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul da América do Sul), induzindo a integração regional e o desenvolvimento social, educacional, económico, sociopolítico e intercultural da América do Sul. Os autores não só constataram os efeitos positivos resultantes das avaliações regionais, nomeadamente de três países (Bolívia, Paraguai e Uruguai), como verificaram que a

capacitação de pares nacionais e as avaliações periódicas do Sistema de Acreditação de Cursos Superiores (ARCU-SUL) têm contribuído fortemente para a construção de um dos fatores que mais influenciam o desenvolvimento da “cultura avaliativa”: a tradição avaliativa.

Também Nunes e Neira (2015) analisaram como as práticas avaliativas presentes no currículo de Licenciatura em Educação Física de uma IES privada subjetivam sujeitos em relação à cultura empresarial face à eficiência, flexibilidade e mérito. Na sua investigação, os autores verificaram que os sujeitos são falados, pensados e constituídos no interior de práticas avaliativas que contribuem para a consolidação da ideologia neoliberal, onde o Estado se assume como auditor e os sujeitos tornam-se clientes responsáveis por si mesmos. De facto, podendo incorrer na ideia de que o Estado é o “demónio” e o neoliberalismo a “salvação”, os autores reforçam que é necessário que se desenvolva “[...] uma estratégia de governo da população centrada em uma cultura empresarial marcada pela performatividade, que encontra no indivíduo a força motriz para constituir os interesses particulares e coletivos” (Nunes & Neira, 2015, p. 396).

Posteriormente, partindo do olhar dos professores, Guerreiro e Neto (2012) quiseram estudar a “cultura avaliativa” de uma escola. Do ponto de vista conceptual, os autores, consideraram pertinente aprofundar temas da profissionalidade docente (identidade, conhecimento, desenvolvimento profissional e organizacional) e os respetivos eixos orientadores da sua avaliação. Face ao estudo desenvolvido, salientam o papel fulcral da reflexão, da supervisão e do feedback construtivo apontando que a avaliação do desempenho docente aparece, naquele contexto de estudo, como uma oportunidade de aprendizagem que enforma toda a complexidade do ato de ensinar.

Segundo Lewis e Patrinos (2011), a “cultura avaliativa” no interior das instituições privadas contribui para a efetiva regulação da avaliação docente, contribuindo para melhores práticas docentes (Figura 4). Tal como salienta Ferreira (2014), o paradigma da “cultura avaliativa” rompe com o individualismo, primando pelo planeamento conjunto, reflexão compartilhada, coordenação intensa, trabalho de equipa, resolução de problemas e pela ação em equipas responsáveis constituídas no interior das IES.



**Figura 4** - Regulação eficaz e papel da avaliação de impacto

Fonte: com base em Lewis e Patrinos (2011)

As IES privadas têm que ter noção da importância da qualidade do ensino para que possam ser bem-sucedidas e continuarem ativas. Se o ensino não tiver qualidade, estas instituições perdem alunos e acabam por ter de fechar. É necessário, então, optar por práticas avaliativas do processo educacional focado em parâmetros de eficácia, com destaque para a observância aos critérios seletivos associados à empregabilidade. Devem adotar princípios de gestão da qualidade focada no aluno (que é o seu cliente) (Silva, 2006).

A este respeito, urge a necessidade de mencionar uma notícia publicada pelo jornal *Diário Económico*, em 2015, e que permite salientar a importância da avaliação. A referida notícia salienta que as universidades privadas não têm condições para abrir cursos de medicina, devido à falta de professores qualificados, de parcerias com



hospitais, investigação insuficiente na área da medicina. Tudo isto, dificulta a abertura de licenciaturas (Petronilho, 2015).

Torna-se visível a necessidade de aumentar o número de avaliações de impacto para se obter uma base de evidência rigorosa. Isto é, é necessária uma base que avalie o impacto caso a caso e país por país. As evidências sobre o impacto levam ao crescimento das intervenções que envolvem o setor privado na prestação de serviços de educação, visto que a avaliação de impacto identifica o efeito de uma intervenção sobre os resultados. Para além disso, as avaliações podem ajudar a informar os formuladores de políticas sobre onde alocar recursos e fornecem evidência sobre se as políticas atuais estão a funcionar ou não (Flores, 2009).

A avaliação é importante por diversos motivos. Ela orienta o desenvolvimento e a inovação das áreas que implicam a educação e revela-se também um meio que potencia a construção de conhecimento axiológico (Ferreira, 2014). Neste sentido, a avaliação não se pauta, nem consiste na simples obtenção de dados e informações estatísticas, esta deve favorecer o desenvolvimento de uma cultura de avaliação (Ferreira, 2014).

Conforme Barreira *et al.* (2006, p. 115), é necessária a

[...] criação de uma cultura de avaliação extensível a todo o sistema de ensino, capaz de potenciar o uso dos meios ao alcance dos estabelecimentos de ensino, para não só registar os resultados numéricos das avaliações, mas também para reflectir, instituição a instituição, sobre o porquê desses resultados.

De forma a auxiliar a comunidade académica, Bolseguí e Fuguet (2006, p. 93) identificaram um conjunto de características que permitem consolidar a cultura de avaliação nas IES:

- No âmbito da avaliação, formar o corpo docente e os atores do quadro diretivos;
- Promover espaços permanentes de reflexão e capacitação nesta área;
- Conceber a avaliação como um processo contínuo, permanente, contextualizado, flexível, formativo e participativo;
- Gerar mecanismos e sistemas próprios de avaliação;
- Iniciar processos de avaliação internos que estimulem uma participação ativa da comunidade universitária;
- Propiciar a necessidade de negociação e participação dos atores;
- Promover a autoavaliação como um exercício diário de atividade do docente, do departamento e de toda a instituição;
- Desenvolver processos de avaliação num contexto de promoção de valores tanto para a convivência social como para o desenvolvimento humano.

As bases do sistema de avaliação e acompanhamento das IES universitário e politécnico, públicas e privadas, estão consagradas na Lei n.º 38/94, de 21 de novembro. Segundo o referido diploma legal, nomeadamente no seu artigo 3.º, o sistema de avaliação e acompanhamento das IES incide sobre a qualidade do seu desempenho

científico e pedagógico, tendo em consideração a natureza e a tipologia do ensino (por exemplo, como se viu anteriormente, existem diferenças entre o ensino universitário e o ensino politécnico), a preparação académica do corpo docente e as condições de funcionamento. Esta avaliação foca-se no ensino, principalmente:

- Nas estruturas curriculares, no nível científico, nos processos pedagógicos e nas suas características inovadoras;
- Na qualificação dos agentes de ensino;
- Na investigação realizada;
- Na ligação à comunidade (através da prestação de serviços e da ação cultural);
- No estado das instalações e do equipamento pedagógico e científico;
- Nos projetos de cooperação internacional (Raposo, 2011).

Os procedimentos de avaliação e os instrumentos associados fornecem o quadro para avaliar o desempenho dos professores em relação aos critérios de desempenho adotados por cada IES. Através da aplicação objetiva e imparcial de um instrumento, vulgo questionário, são identificados os pontos fortes de desempenho e áreas de melhoria. Os resultados são comunicados ao professor de forma construtiva e através de uma relação interativa, prevê-se um plano de crescimento profissional desenvolvido para apoiar e melhorar o desenvolvimento profissional de cada professor (Pereira, 2011).

A este propósito, é imperativo sublinhar a ideia de que a avaliação do desempenho docente (ADD) assume uma relevância particular para a avaliação institucional. Trata-se de um dispositivo que avalia o sucesso dos docentes, ao nível do desenvolvimento profissional e da melhoria do seu desempenho, e da própria instituição, ao nível da concretização de objetivos e prestação de contas (Graça *et al.*, 2011).

A avaliação visa melhorar a qualidade do ensino e os professores, a par dos alunos, fazem parte do elenco principal do processo de ensino-aprendizagem. Avaliar o desempenho docente permite diagnosticar as necessidades de formação e por isso, encontrar respostas para os problemas detetados o que, por sua vez, conduz à expansão de perspetivas de melhoria das práticas pedagógicas ao nível macro (sistema político), meso (contexto da escola como instituição e das relações organizacionais no seu interior) e micro (prática docente) (Coelho & Oliveira, 2010).

Este ponto do trabalho permite realçar a importância da “cultura avaliativa” no âmbito das IES, na medida em que esta espelha a atitude da instituição face à melhoria da qualidade dos serviços. A “cultura avaliativa” visa tornar a avaliação institucional mais

atrativa, de modo a que a instituição, bem como a sua estrutura, possibilitem a concretização das intenções das inovações, reformas e revoluções educativas (Ferreira, 2014). Ela surge da necessidade de melhorar, desenvolver e aperfeiçoar os serviços prestados pela IES e para isso, avalia os contextos e também os atores, os processos e os resultados. A ADD surge como importante dispositivo da avaliação institucional que, ao avaliar o desempenho e o desenvolvimento do professor, promove a aprendizagem e o desenvolvimento profissional, revelando-se um fator preponderante para a melhoria das aprendizagens dos alunos, motivação dos docentes e eficácia da instituição educativa (Graça *et al.*, 2011).

Para terminar, quer-se sublinhar que a avaliação nunca se pode ficar meramente pela avaliação baseada em números ou pela avaliação estatística, pois na verdade a “cultura avaliativa” implica muito mais. Desta forma, são evidenciados os problemas e instrumentos de avaliação da instituição, bem como os aspetos que carecem de melhoria, aperfeiçoamento ou desenvolvimento. Para todo este processo, é exigido tempo e empenho.

### **3.2 Conceções e práticas de avaliação**

Como resultado do crescente interesse nos sistemas de qualidade como forma de acreditação do Ensino Superior, as conceções e abordagens da qualidade estão a ser revistas de várias maneiras para inúmeros contextos nacionais e internacionais. Os sistemas existentes de garantia de qualidade e acreditação incorporam estratégias de implementação e resultados que se traduzem prontamente em planos estratégicos com prioridades de melhoria claramente identificadas, metas e etapas de ação.

Deste modo, a avaliação é feita como sendo o processo de coleta de dados, que fornece evidências do desempenho. Estes dados são sintetizados e analisados à luz dos critérios de desempenho adotados pela instituição para determinar a eficácia do desempenho de um professor para esse ciclo. Os dados também são usados como base para refinar o desempenho durante o ciclo de avaliação e como um guia para o desenvolvimento de um plano de crescimento profissional no final do ciclo. Dois tipos de dados podem ser coletados durante o processo formativo de coleta de dados: o formal e o informal. Os dados formais constituem dados que foram recolhidos, documentados e partilhados com o avaliado. Somente esses dados podem ser usados para fins de avaliação sumativa. Depois, os dados informais sem acompanhamento

(sem documentação), autoavaliação, insumos de pares e outros que não podem ser usados formalmente. Os professores são encorajados a usar estes e outros tipos de dados como base para analisar e melhorar a sua instrução, mas estes dados devem ser documentados e partilhados com o avaliador para serem utilizados no processo de avaliação sumativa (Flores, 2009).

A avaliação do desempenho docente realiza-se com a grande finalidade de melhorar a produtividade e os resultados obtidos pelos professores, de forma a aumentar a qualidade do ensino, e não com a finalidade de os julgar. É neste sentido que Embiruçu, Fontes e Almeida (2010, p. 799) afirmam que

vale ressaltar que a avaliação, como entendida no conceito mais moderno do processo ensino-aprendizagem, e muito embora pouco praticado pelo conjunto de docentes em geral, não é um mero exame ou uma mera medição de um desempenho. A avaliação é, portanto, aqui entendida como um 'processo global de controle' e contribui para a aplicação planeada de ações preditivas, antecipativas e corretivas, inclusive por realimentação, ou mesmo, conforme destacado em Rios (2004), representa uma possibilidade de melhoria de desempenho do avaliado e incentiva o processo de reflexão.

Os processos de avaliação são extremamente importantes, uma vez que permitem, aos trabalhadores, neste caso aos docentes, ter conhecimento daquilo que é esperado deles no desempenho das suas funções, bem como dos critérios de avaliação do seu desempenho, do *feedback* dos resultados sobre a execução do seu trabalho, visando a melhoria do desempenho (Pereira, 2009). E de facto,

a avaliação do desempenho docente em Instituições de Ensino Superior (IES), de forma similar à avaliação do desempenho de qualquer profissional nos diversos campos de atuação e nos diversos sistemas e processos produtivos, é de fundamental importância para o desenvolvimento profissional dos docentes e para o crescimento institucional, ajudando a garantir que as metas qualitativas e quantitativas esperadas pela sociedade possam ser alcançadas.

(Embiruçu *et al.*, 2010, p. 797)

Por outro lado, tendo em conta o paradigma de gestão que vigora atualmente, as pessoas da instituição (ou seja, os recursos humanos) são, na verdade, o fator-chave no desempenho global da instituição e por estas razões, a monitorização do seu desempenho e da sua motivação constitui uma ação cada vez mais importante para os trabalhadores e também para o desempenho da instituição como um todo (Pereira, 2009).

No entanto, o tema da avaliação do desempenho docente, independentemente do grau de ensino, tem gerado grande controvérsia. A questão que se coloca é: Porquê? Na nossa opinião, a avaliação do desempenho docente é fundamental para identificar lacunas no sistema de ensino, para que depois se possam delinear medidas de ação

que visem solucionar as falhas detetadas e conseqüentemente, que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino. Mas a outra verdade, é que esta prática avaliativa deve ser justa e se se pretende eficaz, devem ser proporcionadas todas as condições e recursos necessários aos professores. Deve também ser sistemática (onde se verifique o acompanhamento permanente do desempenho dos docentes e por isso, deve ser planeada), estandardizada, contínua e qualificada (isto é, deve seguir os mesmos critérios e ser orientada por um conjunto de procedimentos devida e previamente definidos).

Verifica-se, portanto, que

o consenso acaba nesse reconhecimento da necessidade de avaliação e desaparece de todo quando se trata de conceber e implementar um sistema que leve a efeito essa avaliação. [...] essa ausência de consenso deve-se, em primeiro lugar, à falta de clareza na definição do referente em relação ao qual se avalia o desempenho profissional docente.

(Silva, Machado & Leite, 2014, p. 43)

Os processos avaliativos, embora possam ter associada uma carga negativa (pois ainda há quem considere que avaliar é julgar), são fundamentais quer a nível individual, quer a nível das políticas de governo, permitindo (Embiruçu *et al.*, 2010, p. 797):

- Fundamentar a avaliação de estágios probatórios, de regimes de trabalho e de progressões individuais na carreira dos docentes;
- Avaliar o desempenho individual de docentes quando estabelecidas políticas de remuneração variável conforme o desempenho;
- Avaliar o desempenho de alunos de graduação e de pós-graduação, a fim de contribuir para a avaliação global da qualidade dos cursos oferecidos à sociedade, e da sua eficácia na utilização de recursos;
- Avaliar o desempenho de departamentos e unidades universitárias (escolas, faculdades e institutos), com o objetivo de distribuir os recursos humanos, financeiros e materiais de diferentes naturezas;
- Avaliar o desempenho de IES, com a finalidade de aferir o cumprimento, ou não, de metas e objetivos dos programas e políticas definidas pelo Estado, contribuindo ainda com os mecanismos de distribuição de recursos entre estas instituições (aqui é necessário sublinhar a importância da avaliação do desempenho docente enquanto indicador de avaliação da própria instituição).

Embora a questão colocada anteriormente possa ainda não ter sido totalmente respondida, mais adiante, quando o foco estiver sob os desafios da avaliação do desempenho, será possível concluir a resposta.

A literatura que versa sobre o tema evidencia diferentes perspectivas e modelos da avaliação do desempenho docente.

Figari (2007), a título de exemplo, afirma que existem três perspectivas de avaliação do desempenho dos professores e as quais apresentam objetivos distintos: a externa/objetivista; a interna/subjetivista; e a negociada/interativa.

Na primeira perspectiva, a externa/objetivista, a avaliação define-se pela comparação do desempenho entre os docentes, classificando-se em função de uma ordem de níveis de desempenho. Este modelo de avaliação recorre a um sistema de quotas e apresenta um carácter institucional.

Na avaliação interna/subjetivista o foco está sob o docente, sendo ele o responsável pela sua avaliação (autoavaliação), contribuindo para reforçar as suas competências e conhecimentos.

Na terceira perspectiva, a avaliação exige o debate entre os diversos intervenientes do processo (avaliador e avaliado) e da qual resulta uma comparação e um consenso entre ambas as partes.

A avaliação do desempenho docente não é uma operação recente, no entanto, convém sublinhar o facto de que esta foi sofrendo alterações e se antes esta se focava na remuneração do desempenho individual dos professores, hoje a avaliação do desempenho está voltada para o grupo (avaliação coletiva) ou para as qualificações e formação (Pereira, 2009). E ainda que não existam certezas, nem seja consensual, as evidências empíricas demonstram que os modelos de avaliação do desempenho docente que se focam no coletivo comportam mais benefícios que os modelos que priorizam o individual (Pereira, 2009). Tal significa que são modelos que visam recompensar a escola (o coletivo) e não os docentes (o indivíduo).

Graça *et al.* (2011) também destaca três modelos de avaliação de professores que assumem propósitos distintos. O modelo *accountability*, ou da responsabilização, caracteriza-se pela sua natureza sumativa, medindo o desempenho do professor para em seguida lhe ser atribuída uma classificação (pontuação) segundo uma escala avaliativa.

O modelo do desenvolvimento profissional assume uma natureza descritiva e como valoriza situações de reflexões e aprendizagem para o avaliador e avaliado, recorre a momentos de interação e *feedback*. Este modelo pressupõe um trabalho colaborativo, onde o avaliador e o avaliado são parceiros.

Por fim, o modelo misto reúne características dos dois modelos anteriores (*accountability* e do desenvolvimento profissional) utilizando-os numa lógica de complementaridade e por isso, tem em conta as necessidades do desenvolvimento profissional e a qualidade do desempenho docente.

Algumas pesquisas procuraram identificar as vantagens associadas aos modelos de avaliação que se focam no mérito individual do professor e Pereira (2009), sustentando-se no contributo teórico de diferentes investigadores, salienta como vantagens deste tipo de modelo de avaliação: melhoria da gestão e governança das escolas; aumento da motivação dos professores; melhoria da colegialidade entre professores; melhoria dos resultados escolares dos alunos; mais apoio aos sistemas educativos por parte do sistema político e da sociedade em geral. Contudo, se os modelos de avaliação do desempenho docente que se centram no mérito individual apresentam benefícios, estes também comportam desvantagens, entre as quais: a dificuldade em fazer avaliações justas e precisas; o facto de a administração escolar se tornar mais hierárquica; o facto de os sistemas de incentivo nem sempre motivarem os professores; o facto de o aumento da competição entre professores gerar efeitos perversos na cooperação e colegialidade previamente estabelecidas; as dificuldades emergentes em suportar política e financeiramente estes mecanismos de incentivo; e o facto de a abordagem de “mercado” se tornar desadequada quando aplicada a este setor.

Verifica-se também que na generalidade dos países, os docentes são avaliados por figuras externas à escola e cada vez mais as suas performances, bem como as das escolas, são associadas aos resultados obtidos pelos alunos nos exames nacionais (Pereira, 2009).

A gestão pública portuguesa tem sofrido diversas alterações e o setor da educação não foi exceção, tendo sido sujeito a uma mudança organizacional e estrutural e a qual também se repercutiu nas relações de emprego. Deste modo, assistiu-se à substituição das rígidas e inflexíveis escalas salariais, associadas à antiguidade nos escalões, por um sistema de avaliação que remunera e atribui prémios de acordo com o bom ou o mau desempenho do trabalhador (Pereira, 2009).

Em 2007, Portugal implementou um novo modelo de avaliação do desempenho docente, para docentes do Ensino Básico e Secundário, advogando o ME de que esta operação seria extremamente importante para melhorar a qualidade do ensino, mas também o estatuto e a motivação do professor, no entanto, verifica-se que além dos motivos mencionados, outro motivo que está na base deste modelo são os critérios financeiros (Pereira, 2009).

Já para a avaliação do desempenho docente, para docentes do Ensino Superior, entende-se que segundo o DL n.º 205/2009, de 31 de agosto, artigo n.º 74, os docentes estão sujeitos a um regime de avaliação do desempenho constante de regulamento a aprovar por cada instituição de Ensino Superior. De forma mais simplificada, o modelo

de avaliação do desempenho docente que vigora em Portugal segue uma estratégia de seleção qualitativa dos docentes para a progressão nos escalões, o que também acarreta o pagamento de salários mais elevados mas que são em menor número, pois também o número de professores que se encontram em posições mais elevadas é menor (Pereira, 2009).

No plano internacional e no âmbito da avaliação do desempenho docente existem três modelos que se destacam, sendo eles (Harvey-Beavis, 2003):

- A remuneração com base no mérito: Neste modelo o professor recebe uma compensação que tem por base os resultados escolares e a observação em aula;
- A remuneração com base no conhecimento e na informação: Este modelo caracteriza-se pela existência de compensações financeiras que são justificadas pelas qualificações e desenvolvimento profissional do professor;
- A compensação coletiva do desempenho: Neste modelo as compensações financeiras, que podem ser iguais ou diferenciadas, são atribuídas a grupos de professores ou escolas, fundamentando-se nos resultados escolares por graus de ensino, na evolução dos sucessos ao longo de determinado período ou na avaliação da escola.

Como se percebe através da revisão de literatura, existem diferentes modelos de ADD, o que se traduz em diferentes práticas e procedimentos de avaliação. Esta multiplicidade de concepções e práticas torna-se ainda mais evidente quando se analisa e compara os sistemas avaliativos adotados em diferentes países dos vários cantos do mundo.

De acordo com Silva *et al.* (2014), no Chile é utilizado um sistema avaliativo de natureza formativa, onde a observação permite identificar falhas ou fragilidades, como oportunidades para melhorar o desempenho. O sistema de avaliação chileno privilegia diferentes procedimentos de recolha de dados e é o próprio docente avaliado que disponibiliza as fontes de informação. Por sua vez, em França a avaliação do desempenho docente tem subjacente a função de controlo, sendo praticada uma inspeção individual dos professores que se apresenta esporádica, dado o elevado número de professores. Portanto, o sistema francês de avaliação dos professores tem como objetivo a progressão na carreira, mas também a titularização docente. Um sistema que também objetiva a progressão na carreira docente é o sistema inglês, onde os professores são avaliados por profissionais externos à escola (inspetores), seguindo uma série de padrões definidos com vista à progressão na carreira.



Um pouco mais controverso é o sistema de avaliação do desempenho docente adotado pela Nova Zelândia, que assenta numa lógica mais tecnicista, onde o docente vê o seu papel ser desvalorizado e por isso, é tratado como um técnico e não como um profissional (Fitzgerald, 2010). Trata-se, pois, de um sistema que utiliza procedimentos de auditoria às práticas docentes e o seu grande propósito é a prestação de contas ao Estado. Totalmente oposto ao sistema da Nova Zelândia, é o sistema de avaliação da Finlândia caracterizando-se pela realização da avaliação interna, o que significa que é depositada maior confiança nos docentes e que se procura estabelecer uma cultura de avaliação (Silva *et al.*, 2014).

Já na Austrália, o sistema de avaliação docente recompensa os professores que atingem os padrões profissionais mais elevados, sendo que a avaliação é orientada por profissionais externos à instituição, visando um elevado desenvolvimento profissional (Silva *et al.*, 2014).

Na Roménia, a situação é bem diferente pois a avaliação dos professores assenta numa recompensa remuneratória, pelo que os resultados da avaliação (autoavaliação com áreas de competência e indicadores de desempenho) se traduzem em aumentos salariais dos professores (Silva *et al.*, 2014).

Os EUA também adotam um sistema de avaliação orientado por padrões que visam a certificação docente a fim de refletir a eficácia dos professores e importa ainda destacar países como Espanha e Itália, que recorrem a práticas avaliativas completamente diferentes das apresentadas: estes dois países só procedem à avaliação dos professores em situações especiais como a obtenção de uma licença para prosseguir estudos ou para se candidatarem a cargos de liderança (Silva *et al.*, 2014).

De facto, de país para país o sistema de avaliação do desempenho docente varia. No entanto, constata-se que a autoavaliação tem vindo a ganhar maior evidência, bem como a avaliação interna e a avaliação externa.

Pereira (2014) objetivou analisar a aprendizagem e avaliação do Ensino Superior, bem como compreender os aspetos e variáveis intervenientes no processo de educação do Ensino Superior. Esta sua abordagem visa explicitar a função da avaliação que atua como mecanismo que permite nortear as IES, os seus docentes, discentes e conteúdo de ensino, sobretudo integrando qualidade e atualização. A autora constatou que são várias as vertentes que precisam ainda de prospeção quanto à avaliação da aprendizagem e quanto à mercantilização do ensino; é preciso expor a desvalorização da docência como função nobre da sociedade e enaltecer a produção de conhecimentos fundamentais para a sociedade. Sucintamente, entende-se que a existência de uma

visão mercadológica impõe-se na noção de competência e compreende-se que a avaliação desempenha o papel de mensuração dos resultados da aprendizagem dos alunos de IES assim como o desempenho dos docentes destas instituições.

No que diz respeito às IES, Embiruçu *et al.* (2010), num estudo onde propõem a criação de um indicador de avaliação docente, apresentam diversas metodologias de avaliação do docente.

Primeiramente os autores referem as metodologias de avaliação do desempenho docente que se têm focado, exclusivamente, na análise do desempenho face às atividades de ensino, nomeadamente à avaliação de cursos de graduação onde, na maioria dos casos, já existem mecanismos institucionais que visam o monitoramento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Estes autores conceberam um método de avaliação de disciplinas de cursos de graduação que vai mais além da realização de reuniões pedagógicas ou de discussões unilaterais, uma vez que este pretende reunir opiniões de docentes e discentes de modo a analisar o processo de ensino-aprendizagem sob diferentes pontos de vista. Depois, os autores abordam uma metodologia de avaliação do docente, colocando em evidência três aspetos fundamentais do processo: a participação dos alunos no processo; a adoção da metodologia de avaliação pelo projeto político-pedagógico do curso; a utilização do projeto político-pedagógico do curso como instrumento que permite melhorar a qualidade dos cursos. Por fim, Embiruçu *et al.* (2010) conceberam um método de avaliação do desempenho docente que avalia o docente na atitude perante o ensino, na atitude perante a universidade, na produção científica e investigação, e no esforço de progressão continuado.

Avaliar o desempenho implica que sejam utilizados instrumentos que o permitam medir (Philadelpho & Macêdo, 2007). Segundo Minayo (2009) e Ferreira e Tenório (2010), o desempenho pode ser medido através de instrumentos subjetivos, baseados em indicadores qualitativos, e instrumentos objetivos, baseados em indicadores quantitativos. Na opinião dos autores, os instrumentos subjetivos são exageradamente utilizados, apresentando os benefícios de se utilizarem instrumentos objetivos na avaliação do desempenho:

- Demonstram claramente como a obtenção de índices individuais e/ou setoriais conduzirá ao cumprimento dos objetivos globais;
- Esclarecem os diversos atores envolvidos quanto às suas atribuições, metas, responsabilidades, direitos e deveres;
- Permite que o processo de avaliação seja uniforme, transparente e equilibrado;

- Em termos operacionais é mais rápido e barato, sendo adequado para sistemas compostos por um número significativo de indivíduos;
- Facilita a compreensão de onde e como as ações corretivas, preditivas e antecipativas devem ser implementadas e quais são as ações mais eficazes a serem realizadas.

A avaliação do desempenho docente é uma prática fundamental para melhorar a qualidade do ensino, pois através dela é possível identificar as lacunas ou as fragilidades existentes e com base nelas, definir linhas de ação que visem ultrapassar estas dificuldades e, conseqüentemente melhorar a prática do docente e o próprio sistema de ensino. A literatura sobre o tema em análise coloca em evidência múltiplas concepções de avaliação do desempenho docente que, por sua vez se traduzem em diferentes modelos e práticas avaliativas. Percebe-se isso quando se analisam os sistemas de avaliação do desempenho docente adotados por diferentes países (Fitzgerald, 2010; Silva *et al.*, 2014).

Hoje fala-se de avaliação externa/objetivista, avaliação interna/subjetivista e avaliação negociada/interativa (Silva *et al.*, 2014). Como também se fala do modelo *accountability*, ou da responsabilização, do modelo do desenvolvimento profissional ou do modelo misto. Existem ainda outros modelos baseados numa remuneração com base no mérito, modelos com remuneração baseada no conhecimento e informação e modelos onde há uma compensação coletiva do desempenho. Todos eles constituem modelos de avaliação mas que apresentam diferentes objetivos e pressupostos (Afonso, 2014; Secchi, 2009).

### **3.3 Enquadramento normativo da avaliação no Ensino Superior privado em Portugal**

Em Portugal, a avaliação no Ensino Superior é assegurada por um conjunto de leis e regulamentos, onde são consagradas as bases do sistema de avaliação, o regime jurídico do Ensino Superior, tal como as regras e princípios a que deve obedecer a constituição das entidades representativas das IES. De igual modo, a avaliação do desempenho dos professores também é garantida por um quadro normativo que estabelece as regras de ADD e que consagra o Estatuto da Carreira Docente (ECD).

Inicialmente, as bases do Sistema de Avaliação e Acompanhamento das IES universitário e politécnico, públicas e privadas, foram consagradas na Lei n.º 38/94, de

21 de novembro. Nos termos da referida lei, o sistema de avaliação incidia sobre a qualidade do desempenho científico e pedagógico das IES, tendo em conta a natureza e a tipologia do ensino, a preparação académica do corpo docente e as condições de funcionamento. Como se constata, esta lei já contemplava o corpo docente como uma componente importante de toda a avaliação. Esta lei foi alterada pela Lei n.º1/2003, de 6 de janeiro, a qual aprova o Regime Jurídico do Desenvolvimento e da Qualidade do Ensino Superior.

Com a publicação da Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto, o Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior, compreendendo as IES públicas e privadas, é alterado. Da sua análise percebe-se que o objeto da avaliação é a qualidade do desempenho das IES, visando medir o grau de cumprimento da sua missão com base em parâmetros de desempenho relacionados com a sua atuação e resultados (n.º 1, art. 3.º). Estes parâmetros encontram-se elencados no artigo 4.º e são divididos em parâmetros que se associam à atuação das IES e nos que se associam aos resultados decorrentes da atividade das IES. Os primeiros correspondem (n.º1):

- a) O ensino ministrado, nomeadamente o seu nível científico, as metodologias de ensino e de aprendizagem e os processos de avaliação dos estudantes;
- b) A qualificação do corpo docente e a sua adequação à missão da instituição;
- c) A estratégia adotada para garantir a qualidade do ensino e a forma como a mesma é concretizada;
- d) A atividade científica, tecnológica e artística devidamente avaliada e reconhecida, adequada à missão da instituição;
- e) A cooperação internacional;
- f) A colaboração interdisciplinar, interdepartamental e interinstitucional;
- g) A eficiência de organização e de gestão;
- h) As instalações e o equipamento didático e científico;
- i) Os mecanismos e a prestação dos serviços de ação social.

Já do conjunto de parâmetros que estão associados aos resultados, podem apontar-se os seguintes (n.º 2):

- a) A adequação do ensino ministrado em cada ciclo de estudos às competências cuja aquisição aqueles devem assegurar;

- b) A realização de ciclos de estudos em conjunto com outras instituições, nacionais ou estrangeiras;
- c) A evolução da procura e o alargamento da base social de recrutamento dos estudantes;
- d) A capacidade de promover com sucesso a integração dos estudantes;
- e) O sucesso escolar e a exigência escolar;
- f) A inserção dos diplomados no mercado de trabalho;
- g) A produção científica, tecnológica e artística adequada à missão da instituição;
- h) O contacto dos estudantes com atividades de investigação desde os primeiros anos;
- i) A valorização económica das atividades de investigação e de desenvolvimento tecnológico adequadas à missão da instituição;
- j) A integração em projetos e parcerias nacionais e internacionais;
- k) A prestação de serviços à comunidade;
- l) O contributo para o desenvolvimento regional e nacional adequado à missão da instituição;
- m) A ação cultural, desportiva, artística e, designadamente, o contributo para a promoção da cultura científica;
- n) A captação de receitas próprias através da atividade desenvolvida;
- o) A informação sobre a instituição e sobre o ensino nela ministrado.

Tendo por objeto a qualidade, é de sublinhar que os objetivos da avaliação da qualidade passam por proporcionar a melhoria do processo de ensino-aprendizagem das IES, bem como por prestar informação fundamentada à sociedade sobre o desempenho das instituições e desenvolver uma cultura institucional interna que garanta a qualidade (art. 5.º).

A avaliação da qualidade das IES é obrigatória e segue as normas do sistema europeu de garantia da qualidade no Ensino Superior, incidindo sobre as IES e as suas unidades orgânicas e sobre os ciclos de estudos (arts. 8.º e 9.º). A avaliação do desempenho docente (ADD) enquadra-se na primeira (avaliação das IES e as suas unidades orgânicas). Ainda no âmbito da Lei n.º 38/2007, é importante referir que a avaliação da

qualidade das IES é orientada por um conjunto de seis princípios, definidos no seu artigo 7.º:

- a) Obrigatoriedade e periodicidade;
- b) Intervenção de docentes, de estudantes e de entidades externas;
- c) Existência de um sistema de avaliação externa caracterizado pela independência;
- d) Internacionalização;
- e) Participação das entidades avaliadas nos processos de avaliação externa, incluindo o contraditório;
- f) Recorribilidade das decisões.

Feito um enquadramento geral da avaliação, a atenção prende-se agora na ADD a qual visa, como já se referiu neste capítulo, melhorar a qualidade do ensino.

Os estatutos das carreiras docentes sofreram profundas alterações nos últimos anos, seja em relação a docentes do ensino universitário, do ensino politécnico ou de investigação. Todas estas alterações tinham em vista a modernização e o reforço do Ensino Superior (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 207/2009, de 31 de agosto).

O Decreto-Lei n.º 207/2009, de 31 de agosto é o documento normativo que procede à alteração do Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico, o qual tinha sido aprovado anteriormente pelo Decreto-Lei n.º 185/81, de 1 de julho. Através da publicação deste decreto, consagra-se a autonomia das IES face à regulamentação da gestão do pessoal docente, são simplificados os procedimentos administrativos e definidos os princípios da avaliação do desempenho, periódica e obrigatória, de todos os docentes.

Segundo o artigo 35.º-A, os docentes estão sujeitos a um regime de avaliação do desempenho constante, sendo que o regulamento de cada IES tem que ser aprovado pelas organizações sindicais. Esta avaliação obedece a um conjunto de 13 princípios, também eles elencados no artigo 35-A (n.º 2):

- a) Orientação visando a melhoria da qualidade do desempenho dos docentes;
- b) Consideração de todas as vertentes da atividade dos docentes;
- c) Consideração da especificidade de cada área disciplinar;
- d) Consideração dos processos de avaliação conducentes à obtenção pelos docentes de graus e títulos académicos no período em apreciação;

- e) Consideração dos relatórios produzidos no período em apreciação no cumprimento de obrigações do estatuto da carreira e a sua avaliação;
- f) Responsabilização pelo processo de avaliação do dirigente máximo da instituição de Ensino Superior;
- g) Realização da avaliação pelos órgãos científicos da instituição de Ensino Superior, através dos meios considerados mais adequados, podendo recorrer à colaboração de peritos externos;
- h) Participação dos órgãos pedagógicos da instituição de Ensino Superior;
- i) Realização periódica, pelo menos de três em três anos;
- j) Resultados da avaliação do desempenho expressa numa menção reportada a uma escala não inferior a quatro posições que claramente evidencie o mérito demonstrado;
- k) Homologação dos resultados da avaliação do desempenho pelo dirigente máximo da instituição de Ensino Superior, assegurando um justo equilíbrio da distribuição desses resultados, em obediência ao princípio da diferenciação do desempenho;
- l) Previsão da audiência prévia dos interessados;
- m) Previsão da possibilidade dos interessados impugnarem judicialmente, nos termos gerais, o ato de homologação e a decisão sobre reclamação.

A avaliação do desempenho pode ter dois efeitos, positivo e negativo, sendo que a avaliação positiva deve ser satisfeita para a contratação por tempo indeterminado dos professores adjuntos, assim como para a renovação dos contratos a termo certo dos docentes não integrados na carreira (n.º1, artigo 35.º-B). Por sua vez, quando é negativa durante o período de seis anos, é aplicável o regime geral fixado na lei para o efeito (n.º 2, artigo 35.º-B).

Na medida em que a avaliação do desempenho pode ter impacto no posicionamento remuneratório, convém mencionar que a sua alteração deve ser feita de acordo com os termos regulados por cada IES (n.º1, art. 35.º-C). Além disso,

o montante máximo dos encargos financeiros que em cada ano pode ser afetado à alteração do posicionamento remuneratório é fixado, anualmente, por despacho conjunto dos membros do Governo responsáveis pelas áreas das finanças, da Administração Pública e do Ensino Superior, publicado no Diário da República, em percentagem da massa salarial total do pessoal docente da instituição.

Aquando da elaboração dos seus orçamentos anuais, as IES devem contemplar as possíveis alterações do posicionamento remuneratório dos seus docentes no limite fixado pela lei e também das suas disponibilidades orçamentais (n.º 2, art. 35.º-C).

O Decreto-Lei n.º 207/2009, de 31 de agosto, deu início à reforma do Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico e em 2010, procedeu-se à sua primeira alteração através da publicação da Lei n.º 7/2010, de 13 de maio. Contudo, face à avaliação do desempenho não foram feitas quaisquer alterações.

Uma vez que a avaliação do desempenho tem que ter em conta as atividades e as áreas em que os docentes lecionam torna-se imperativo referir que no Ensino Superior politécnico existem três categorias de professores – professor adjunto, professor coordenador e professor coordenador principal – sendo-lhes atribuídas as seguintes funções (art. 2.º-A):

- a) Prestar o serviço docente que lhes for distribuído e acompanhar e orientar os estudantes;
- b) Realizar atividades de investigação, de criação cultural ou de desenvolvimento experimental;
- c) Participar em tarefas de extensão, de divulgação científica e tecnológica e de valorização económica e social do conhecimento;
- d) Participar na gestão das respetivas instituições de Ensino Superior;
- e) Participar em outras tarefas distribuídas pelos órgãos de gestão competentes e que se incluam no âmbito da atividade de docente do Ensino Superior politécnico.

Tendo em linha de conta as três categorias de docentes do Ensino Superior politécnico, verifica-se que o professor-adjunto deve colaborar com os professores-coordenadores no âmbito da disciplina ou área científica em que lecionam, devendo também (art. 3.º):

- a) Reger e lecionar aulas teóricas, teórico-práticas e práticas;
- b) Orientar, dirigir e acompanhar estágios, seminários e trabalhos de laboratório ou de campo;
- c) Dirigir, desenvolver e realizar atividades de investigação científica e desenvolvimento experimental, segundo as linhas gerais prévia e superiormente definidas no âmbito da respetiva disciplina ou área científica;
- d) Cooperar com os restantes professores da disciplina ou área científica na coordenação de programas, metodologias de ensino e linhas gerais de investigação.



O professor coordenador é responsável pela coordenação pedagógica, científica e técnica das atividades docentes e de investigação compreendidas no âmbito de uma disciplina ou área científica e assumem as seguintes funções (art. 3.º):

- a) Reger e lecionar aulas teóricas, teórico-práticas e práticas;
- b) Orientar estágios e dirigir seminários e trabalhos de laboratório ou de campo;
- c) Supervisionar as atividades pedagógicas, científicas e técnicas dos professores adjuntos da respetiva disciplina ou área científica;
- d) Participar com os restantes professores coordenadores da sua área científica na coordenação dos programas, metodologias de ensino e linhas gerais de investigação respeitantes às disciplinas dessa área;
- e) Dirigir, desenvolver e realizar atividades de investigação científica e desenvolvimento experimental no âmbito da respetiva disciplina ou área científica.

Por fim, quanto aos professores coordenadores principais compete-lhes, além das funções que assumem os professores coordenadores, desenvolver atividades de coordenação intersetorial (art. 9-A).

No que respeita ao Ensino Superior universitário, o Estatuto da Carreira Docente Universitária foi inicialmente aprovado pelo Decreto-Lei n.º 448/79, de 13 de novembro, tendo sido alterado pelo Decreto-Lei n.º 205/2009, de 31 de agosto. Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 205/2009 foi alterado pela Lei n.º 8/2010, de 13 de maio, não se verificando, contudo, nenhuma alteração quanto à ADD. À semelhança do acontece com o Ensino Superior politécnico, também no Ensino Superior universitário os professores são submetidos à avaliação do desempenho, a qual é periódica e obrigatória. Os princípios que orientam a avaliação do desempenho dos professores do ensino universitário, bem como os seus efeitos são os mesmos do ensino politécnico, mas encontram-se elencados nos artigos 74.º-A e 74.º-B do Decreto-Lei n.º 205/2009.

A ADD deve ter em conta a área em que o professor leciona e quando se comparam as categorias do Ensino Superior politécnico com as do Ensino Superior universitário, verificam-se que são totalmente distintas. Deste modo, no Ensino Superior universitário existem três categorias: o professor catedrático, o professor associado e o professor auxiliar (art. 2.º do Decreto-Lei n.º 205/2009). Do ponto de vista geral, é da responsabilidade dos docentes do Ensino Superior universitário (art. 4.º):

- a) Realizar atividades de investigação científica, de criação cultural ou de desenvolvimento tecnológico;

- b) Prestar o serviço docente que lhes for distribuído e acompanhar e orientar os estudantes;
- c) Participar em tarefas de extensão universitária, de divulgação científica e de valorização económica e social do conhecimento;
- d) Participar na gestão das respetivas instituições universitárias;
- e) Participar em outras tarefas distribuídas pelos órgãos de gestão competentes e que se incluam no âmbito da atividade de docente universitário.

Além das funções supramencionadas, tal como acontece no Ensino Superior politécnico, outras funções, de cariz mais específico, são atribuídas aos professores em função da sua categoria.

Conforme o número 1 do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 205/2009, de 31 de agosto, é da responsabilidade do professor coordenar a orientação pedagógica e científica de uma disciplina, de um grupo de disciplinas ou de um departamento, o que varia em função da estrutura orgânica da respetiva instituição, sendo ainda suas funções:

- a) Reger disciplinas dos cursos de licenciatura, disciplinas em cursos de pós-graduação ou dirigir seminários;
- b) Dirigir as respetivas aulas práticas ou teórico-práticas, bem como trabalhos de laboratório ou de campo, não lhe sendo, no entanto, normalmente exigido serviço docente em aulas ou trabalhos dessa natureza;
- c) Supervisionar a atividade pedagógica e científica dos professores associados, dos professores auxiliares e dos assistentes da respetiva disciplina e, quando para tal for designado, coordenar aquela atividade a nível do respetivo grupo de disciplinas ou departamento;
- d) Coordenar, com os restantes professores do seu grupo ou departamento, os programas, o estudo e a aplicação de métodos de ensino e investigação relativos às disciplinas desse grupo ou departamento;
- e) Dirigir e realizar trabalhos de investigação;
- f) Substituir, nas suas faltas ou impedimentos, os restantes professores catedráticos do seu grupo.

Por sua vez, o professor associado tem a responsabilidade de coadjuvar os professores catedráticos, além de ser responsável por (n.º 2, art. 5.º):

- a) Reger disciplinas dos cursos de licenciatura, disciplinas em cursos de pós-graduação ou dirigir seminários;

- b) Dirigir as respectivas aulas práticas ou teórico-práticas, bem como trabalhos de laboratório ou de campo, e, quando as necessidades de serviço o imponham, reger e acompanhar essas atividades;
- c) Orientar e realizar trabalhos de investigação, segundo as linhas gerais previamente estabelecidas ao nível da respetiva disciplina, grupo de disciplinas ou departamento;
- d) Colaborar com os professores catedráticos do seu grupo na coordenação de programas, estudo e aplicação de métodos de ensino e investigação relativos às disciplinas desse grupo ou departamento.

Por fim, o professor auxiliar tem a função de lecionar aulas práticas ou teórico-práticas, assim como prestar serviço em trabalhos de laboratório ou de campo em disciplinas dos cursos de licenciatura e de pós-graduação e reger as disciplinas destes cursos, podendo também ser-lhe distribuído serviço idêntico ao dos professores associados (o que é possível de acontecer apenas quando o professor já tem cinco anos de serviço efetivo enquanto docente universitário e das condições de serviço o permitirem) (n.º 3, art. 5.º).

Concluindo, o quadro normativo apresentado abrange tanto as IES públicas como as privadas, até porque

as instituições de Ensino Superior particular e cooperativo são objeto de avaliação da qualidade científica e pedagógica em termos comuns ao Ensino Superior público. Orientados também nesta matéria por um critério de exigibilidade igual com o Ensino Superior público, o sistema de avaliação a concretizar, de âmbito nacional e de aplicação universal, pode constituir instrumento poderoso e decisivo de informação da comunidade educativa quanto à qualidade científica e pedagógica das instituições de Ensino Superior particular e cooperativo.

(Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 94/99, de 23 de março).

O Decreto-Lei n.º 94/99, de 17 de abril, procede à alteração do Estatuto de Ensino Superior Particular e Cooperativo (aprovado anteriormente pelo Decreto-Lei n.º 16/94, de 22 de janeiro, alterado, por ratificação, pela Lei n.º 37/94, de 11 de novembro), face ao funcionamento de estabelecimentos de ensino particular ou cooperativo que pretendam ministrar cursos de grau superior, sem o prévio reconhecimento de interesse público. Segundo este decreto, “aos docentes do Ensino Superior particular ou cooperativo de interesse público deverá ser assegurada, no âmbito dos estabelecimentos em que prestam serviço, uma carreira paralela à dos docentes do Ensino Superior público” (n.º 1, art. 25.º). Ainda segundo o Estatuto de Ensino Superior Particular e Cooperativo, cada instituição define o seu próprio regime de carreira docente, devendo também definir os direitos e deveres do pessoal docente, bem como as carreiras e as regras de avaliação e progressão na carreira (n.º 1, art. 25.º).

Portanto, tal como no Ensino Superior público, também no Ensino Superior privado a avaliação do desempenho é um procedimento comum e uma componente essencial da avaliação da qualidade da própria instituição, seguindo os mesmos trâmites.

### **3.4 A avaliação do desempenho docente no Ensino Superior**

Como se verificou pela análise anterior em torno do decretado sobre a avaliação no Ensino Superior privado em Portugal, verificou-se que avaliar não é julgar e atualmente, não é esta a máxima da avaliação. De facto, segundo a legislação analisada, esta não pretende tecer juízos de valor sobre o trabalho do professor, ela pretende, sim, contribuir e auxiliar o professor no desempenho da sua função, tornando-o mais eficaz e eficiente. Ou seja, a ADD pretende que o professor desenvolva e melhore a sua prática e para isso, permite identificar os aspetos do processo de ensino-aprendizagem que podem ser melhorados, sendo fundamental para aumentar a qualidade do ensino pois os professores, a par dos alunos, fazem parte do elenco principal deste processo. Aliás, a ADD não só faculta informação que permite melhorar a atividade docente, como disponibiliza informação importante para o desenvolvimento dos recursos humanos e da própria instituição.

No entanto, há uma diferença entre o decretado sobre a ADD e o praticado (abordado no subcapítulo 3.1, com exemplos na nota de rodapé n.º 25). Em regra há uma grande diferença entre estes dois planos<sup>26</sup>.

Tanto na esfera pública, como nas organizações sindicais e também os gestores das instituições educativas defendem a avaliação dos docentes (Formosinho & Machado, 2010). Portanto, a ADD é necessária e sem ela o Ensino Superior (não só o Ensino

---

<sup>26</sup> O Professor Doutor Arnaldo Videira (2017), num artigo intitulado “Da patética e nefasta farsa da avaliação dos docentes universitários”, aborda a ADD nas IES.

Dentre outros aspetos refere: “Sem querer desmerecer o grande esforço de tantos colegas, considero que este “sistema”, feito à revelia dos conceitos básicos de avaliação internacionais, pode ser útil para afagar o ego de uns quantos, mas causará danos às universidades nos próximos anos.”

“O “sistema” não avalia de facto. Valoriza o dar muitas aulas ou orientar alunos, participar em muitos júris académicos, ter muitos “cargos” de director ou presidente ou membro de qualquer coisa, etc., mas sem avaliar se essas actividades foram ou não bem desempenhadas.”

Termina sugerindo, “Em vez desta farsa de avaliação, seria melhor implementar um sistema em que a carreira docente universitária possa ser estável, com a possibilidade de obtenção de “tenure”, mas em que a progressão na carreira não possa ocorrer na faculdade em que se trabalha (implicando concurso a vagas em outras faculdades), evitando as desvantagens da excessiva co sanguinidade. Haverá sempre avaliação, se não em termos absolutos pelo menos avaliação relativa”.

Superior mas também os outros níveis de ensino) não melhora nem evolui, pois como não se identificam as suas lacunas, não se percebe onde é que o sistema está a falhar, sendo impossível desenvolver respostas que vão ao encontro aos problemas reais das instituições. Como sublinha Macedo (2015, p. 3), “é através da avaliação que podemos analisar e refletir sobre a prática docente, assim como encontrar alternativas, inovando para a melhoria da ação docente nos seus mais diversos desafios”.

Já anteriormente se referiu que existem várias concepções e práticas de ADD o que, conseqüentemente resulta em diferentes modelos de avaliação. Esta diversidade de modelos é ainda mais evidente quando se analisam os procedimentos de avaliação dos professores adotados em diferentes países que, pelas suas condições, realidade socioeconómica e outros fatores, seguem modelos e adotam parâmetros de avaliação totalmente distintos.

Por estes motivos, em seguida não só se elencam diversos modelos internacionais de ADD, como se apresentam os múltiplos contributos e benefícios que advêm da avaliação.

#### **3.4.1 Modelos internacionais de Avaliação de Desempenho Docente no Ensino Superior**

A ADD é um dos principais meios para melhorar a qualidade do ensino e desempenha um papel importante no reforço da gestão das IES. E, independentemente da multiplicidade de abordagens de ADD, Machado e Formosinho (2010) chamam a atenção para o facto de que em todos os modelos de ADD deve prevalecer uma dimensão formativa, de modo a atenuar os papéis de inspeção e controlo da dimensão sumativa. Isto porque a dimensão formativa refere-se à prática letiva, implica os docentes no processo de avaliação, evidencia diferença de tarefas e de desenvolvimento entre o corpo docente e contempla a adequação de estratégias em função das particularidades dos alunos e dos contextos.

Tendo em conta a diversidade de modelos de ADD, num primeiro momento, importa fazer a distinção entre o modelo de produto e o modelo de processo, bastante mencionados na literatura que debate a relação da avaliação com a autonomia do docente.

O primeiro modelo (modelo de produto) tem como grande foco o produto enquanto base de informações sobre o desempenho do docente, as quais visam contribuir para a melhoria dos padrões profissionais (Santos, 2009). Relaciona-se com as perspectivas de ensino enquanto trabalho e ofício, centrando-se no conceito de responsabilização e de prestação de contas, a fim de avaliar a eficácia dos docentes, recorrendo a instrumentos que permitem a operacionalização de objetivos mensuráveis (Silva & Pérez, 2012). O segundo modelo (modelo de processo) foca-se no processo de trabalho que irá contribuir para o desenvolvimento profissional, ou seja, procura incentivar a aprendizagem eficaz do docente através da produção de ideias que este pode desenvolver para aperfeiçoar e melhorar a sua prática profissional (Biazzi, Muscat & Biazzi, 2011; Santos, 2009). O modelo relaciona-se com concepções de ensino enquanto profissão e arte, ou seja, com a perspectiva de desenvolvimento profissional e pessoal, pretendendo disponibilizar informação que auxilie e estimule o crescimento dos docentes (Herdeiro, 2013; Santos, 2012).

Por outro lado, atendendo à natureza diversa do conteúdo que o processo de avaliação da *performance* do professor pode contemplar, torna-se imperativo abordar os modelos de avaliação que se baseiam no conteúdo. São três as abordagens de avaliação referidas por Graça *et al.* (2011): o modelo *accountability* (responsabilização), o modelo do desenvolvimento profissional e o modelo misto (já desenvolvido no ponto 3.2.).

O modelo *accountability*<sup>27</sup> apresenta um teor maioritariamente sumativo, tendo como grande objetivo medir o desempenho dos docentes, atribuindo-lhes uma pontuação em função de uma escala avaliativa. Tendo em conta os modelos apresentados, pode dizer-se que este modelo se aproxima do modelo de avaliação externa/objetivista.

O modelo de desenvolvimento profissional implica interação, *feedback* e reflexão, objetivando a aprendizagem do avaliador e do avaliado. Este modelo coloca o professor como o responsável pelo seu desenvolvimento, através da assimilação voluntária de conhecimentos e da reflexão que lhe possibilitará o desenvolvimento de uma maior

---

<sup>27</sup> Como refere Afonso (2014, p. 501), “Nos casos mais radicais, como acontece nos EUA, o desempenho das escolas e dos professores pode levar ao fechamento dos próprios estabelecimentos de ensino. Nesta situação, a responsabilização é coercitiva e não democrática, transformando-se em culpabilização, e constituindo, assim, uma verdadeira ameaça que pesa sobre os estudantes e os profissionais da educação. Porém, a problemática da *accountability* é muito mais complexa, podendo (e devendo) assumir uma configuração progressista que a relocalize nos antípodas do senso comum e longe das versões mais neoconservadoras e neoliberais. Muito embora a minha posição possa parecer utópica, é isso que venho defendendo, na esteira, aliás, de muitos autores com os quais me identifico nesta questão. Mas reconheço a controvérsia (tão salutar e tão pouco partilhada e exercitada no nosso meio académico).”

autoconsciência pessoal e profissional. Este modelo reúne características que o assemelham à abordagem interna/subjetivista.

O modelo misto contempla características do modelo *accountability* e do modelo de desenvolvimento profissional, pelo que um modelo complementa o outro. Este modelo não só tem em conta as necessidades do desenvolvimento profissional, como visa a qualidade do desempenho do docente. Esta perspetiva aproxima-se do modelo de avaliação negociada/interativa (Graça *et al.*, 2011).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, também Silva *et al.* (2014) apontam três abordagens de avaliação.

O modelo de avaliação externa/objetivista (com conteúdos sumativos) que permite comparar o desempenho dos professores, classificando-os em função da ordem obtida nos diversos níveis de desempenho e de um referencial institucional.

A perspetiva de avaliação interna/subjetivista centra-se no docente, optando pela autoavaliação com a finalidade de potenciar os seus conhecimentos e competências e por estes motivos, o seu referencial é composto pelos principais intervenientes do processo, os professores. Os seus conteúdos são de natureza formativa.

Por sua vez, o modelo de avaliação negociada/interativa implica o confronto e debate de ideias e opiniões do avaliador e do avaliado, bem como o resultado da comparação entre as perspetivas dos diferentes intervenientes, conjugando conteúdos sumativos e formativos (Silva *et al.*, 2014).

A avaliação é indispensável para qualquer atividade educativa e ao acompanhar a evolução das sociedades é natural que, de país para país, os modelos de ADD sejam diferentes. O processo de avaliação deve ser realizado tendo em conta o contexto e a realidade em que se inscreve.

As características que assistem os modelos anteriormente apresentados podem ser encontradas nos sistemas educativos de vários países da Europa, mas também dos EUA. Desta forma,

num modelo principalmente característico de alguns países Nórdicos e da Europa central, a autoridade pública central (ou de topo) define um enquadramento geral que delinea as principais características do conteúdo curricular que posteriormente são trabalhadas em maior detalhe pelas autoridades locais e regionais, bem como pelos professores dos estabelecimentos de ensino.

(Eurydice, 2008, p. 69)

Por sua vez, o modelo que envolve o currículo com base em objetivos é adotado por países como a Holanda e a Suécia, onde

o governo central não determina o conteúdo curricular, identificando, em vez disso, os objetivos educativos que devem ser alcançados na conclusão das principais etapas da educação escolar, deixando assim liberdade considerável às escolas para aperfeiçoar em detalhe o currículo. Países como a Holanda ou a Suécia tipificam este modelo.

(Eurydice, 2008, p. 70)

Num terceiro modelo de avaliação, “coexistem duas abordagens inteiramente separadas, por um lado, os currículos nacionais definidos pelo governo central para algumas disciplinas e por outro, os programas de ensino concebidos pelas autoridades locais e regionais e pelas escolas para outras disciplinas” (Eurydice, 2008, p. 70).

Sustentando-se nos contributos de Queiroga (2015) e Sousa e Andriola (2014), respetivamente, apontam cinco modelos de ADD que são adotados em diversos países europeus e americanos.

Na Finlândia, por exemplo, a organização, criação e manutenção dos ensinos básico, secundário e universitário está a cargo das autoridades locais: municípios e organizações privadas. A repartição dos custos de funcionamento das escolas nestes três níveis de ensino é feita entre o Estado (57%) e município (43%). Todas as universidades finlandesas são estatais e o seu financiamento é por isso assegurado quase na totalidade pelo orçamento de Estado (Lobo, 2006).

Lobo (2006) reforça que a administração dos estabelecimentos, no Ensino Superior, são dirigidas por um reitor e um conselho composto por: professores universitários, outros professores e investigadores, outros membros do corpo de funcionários do estabelecimento de ensino e estudantes. Os politécnicos são administrados por um reitor ou presidente sendo que os seus conselhos diretivos contam ainda com representantes das áreas de negócio e do mundo do trabalho.

No que respeita ao modelo de ADD, Lobo (2006, p. 1) refere que:

Nem os professores nem os seus métodos de ensino são alvo de avaliações. No entanto, o reitor do estabelecimento de ensino é sempre o líder pedagógico da instituição que dirige, daí que seja ele o responsável quer pela instrução dada quer pelo corpo docente. A maior parte das escolas possui um sistema de qualidade, que inclui discussões anuais. A sua finalidade é a avaliação do alcance dos objectivos educativos do ano anterior, bem como o estabelecimento de novos objectivos e o sinalizar de necessidades para o ano seguinte.

Dadas as boas condutas e práticas que caracterizam o sistema educativo finlandês, a Finlândia é tida como um bom exemplo. Segundo Santos (2012), os seus níveis de



literacia ascendem, virtualmente, aos 100% e a ADD constitui um elemento eficaz de um sistema de ensino que tem em conta as necessidades do mercado de trabalho.

Tendo como principal fundamento a escola inclusiva, vários intelectuais (desde educadores, investigadores e políticos) consideram o modelo de ADD finlandês o modelo europeu. Este modelo é bastante conceituado, pois descartou a inspeção e supervisão das escolas, passando a atribuir mais autonomia aos professores, nomeadamente no que concerne à definição do currículo, materiais didáticos e organização escolar (Queiroga, 2015).

Outra característica assenta no facto do ensino ser uma escolha de carreira atrativa na Finlândia. As instituições de formação de educadores podem seleccionar os candidatos mais adequados para a profissão de docente. Para que se entenda, aos professores das IES é exigido o grau de mestrado, pós intermediário entre mestrado e doutorado ou pós-graduação, dependendo da sua posição. Os professores também devem completar os estudos pedagógicos. Aos professores universitários é geralmente necessário um doutoramento ou outra pós-graduação<sup>28</sup>.

[...] os professores do pré-escolar e os professores dos primeiros seis anos do ensino básico não podem trabalhar no Ensino Superior a menos que tenham obtido estudos adicionais. Os professores das disciplinas vocacionais podem leccionar no ensino politécnico e em centros vocacionais de educação de adultos. Certos lugares no ensino politécnico e universitário requerem qualificações ao nível do mestrado e do doutoramento. Por esta razão, os professores de outras instituições, raramente trabalham como docentes universitários. Por outro lado, os professores universitários não têm qualificações necessárias para leccionar em instituições de ensino básico e secundário, a menos que tenham completado os seus estudos com uma componente pedagógica.

(Lobo, 2006, p. 2)

Neste modelo, a avaliação não tem um efeito direto a nível salarial e a formação contínua constitui um requisito fundamental para a melhoria do desempenho profissional, pelo que são concebidos planos de formação e os quais são instituídos a nível central e escolar. Aliás, importa sublinhar que

todas as universidades finlandesas têm neste momento um centro de formação contínua, que gere cursos de formação profissional, e universidades abertas. Este tipo de formação profissional não confere nenhum grau específico, no entanto, a atualização de conhecimentos que este tipo de curso permite, bem como os diplomas que são entregues aos estudantes, são amplamente valorizados pelos empregadores.

(Santos, 2012, pp. 30-31).

---

<sup>28</sup> Retirado de: [http://www.oph.fi/download/151279\\_education\\_in\\_finland\\_portuguese\\_2013.pdf](http://www.oph.fi/download/151279_education_in_finland_portuguese_2013.pdf)

Em países como Espanha e Itália, é aplicado o modelo de avaliação do desempenho para casos especiais, ou seja, a avaliação não é um processo sistemático e apenas está prevista para situações específicas como a seleção de professores candidatos à licença de qualificação profissional. No caso do país vizinho, Espanha, importa salientar a Lei Orgânica 2/2006, de 3 de maio que, no seu artigo 103.º faz referência à formação permanente dos docentes das IES. Assim define que:

1. As administrações educativas planificam as atividades de formação dos docentes, garantindo uma oferta diversificada e gratuita destas atividades e estabelece as medidas oportunas para favorecer a participação desses mesmos docentes. Assim, deve ser facilitado o acesso dos docentes formações que permitam a mobilidade entre as diferentes áreas de ensino, incluídas as universitárias, mediante os acordos oportunos com as universidades.

2. O Ministério de Educação e Ciência, em colaboração com as comunidades autónomas, favorecerá a mobilidade internacional dos docentes, os intercâmbios e as estadias noutros países.

No que respeita à avaliação, o artigo 106.º, Lei Orgânica 2/2006, de 3 de maio, faz referência à avaliação dos docentes das IES. Nos termos do mencionado artigo, fica explícito que:

- A avaliação visa melhorar a qualidade do ensino e trabalho dos professores, sendo da responsabilidade das autoridades educacionais desenvolver planos que pretendem avaliar a função professor com a participação dos outros professores;
- Os planos para a avaliação da função docente, os quais devem ser públicos, e devem integrar efeitos e critérios específicos para a avaliação e a forma de participação dos docentes, da comunidade educativa e da administração;
- As autoridades educacionais devem incentivar a avaliação voluntária de professores e implementar procedimentos para que os resultados da avaliação sejam considerados nos concursos, assim como na carreira docente, não descurando a formação, investigação e inovação.

Espanha criou a Inspeção da Educação, a entidade máxima responsável pela coordenação e realização da avaliação externa dos docentes, que desempenha um papel central na promoção da qualidade da educação. Nos termos do artigo 151.º da mesma lei, esta entidade é responsável pelo(a): monitorização e controlo no funcionamento das escolas e dos programas; supervisão da prática docente (devendo colaborar na melhoria contínua); participação na avaliação do sistema de ensino e dos

elementos que a compõem; garantia do cumprimento e implementação dos princípios e valores estabelecidos por lei; aconselhamento, orientação e informação aos vários setores da educação tendo em conta o exercício dos seus direitos e deveres; e, emissão de relatórios solicitados pelas respetivas autoridades de educação. Quanto ao plano de desenvolvimento profissional contínuo, é de salientar que este é definido a nível central, no entanto, é opcional, associando-se à progressão na carreira e aumentos salariais.

Nos EUA, mais concretamente na Califórnia, a avaliação do desempenho caracteriza-se pelo estímulo ao desenvolvimento profissional. Para promover a melhoria da prática educativa, este modelo informa o docente sobre o seu desempenho, baseando-se em sugestões e observações (Silva *et al.*, 2014). Ou seja, 30 dias antes do último período escolar o professor recebe os resultados da avaliação, os quais são acompanhados de sugestões que visam contribuir para a melhoria da prática profissional e de planos de formação profissional que auxiliem o professor no aperfeiçoamento da sua prática pedagógica (Queiroga, 2015). Este modelo coloca a ênfase na avaliação externa, a qual se foca nas técnicas e estratégias de ensino adotadas (bem como no seu grau de adequação aos objetivos curriculares), na evolução dos alunos e na capacidade do docente em criar um clima de aula favorável à aprendizagem dos alunos

No Canadá, na Faculdade de Ciências e de Engenharia da Universidade de Laval, desde 1989 que a nível institucional se assume uma política de avaliação do ensino decorrente das experiências anteriores e dos recentes desenvolvimentos da investigação do ensino no contexto universitário. Esta política segue uma abordagem holística do ensino, aplica-se a todos os intervenientes implicados na formação dos estudantes e decorre da vontade da faculdade em assumir as suas responsabilidades face à comunidade educativa e à sociedade em geral. Procura, assim, assegurar uma formação de qualidade, destacando o trabalho pedagógico dos seus docentes, e informar adequadamente as diferentes categorias da administração de modo a que possam apreciar os esforços e inovações do seu corpo docente em matéria de educação. Esta política, embora seja global para toda a universidade, assume expressões diversas de concretização de faculdade para faculdade.

(Abrantes *et al.*, 1999, p.9)

A título de curiosidade, o sistema de educação romeno é regulado por quatro tipos de leis: a constituição da Roménia, aprovada em 1991; a Lei Orgânica da Educação (Lei da Educação n.º 84/1995); as leis comuns especializadas (Lei n.º 88/1993 relativamente à acreditação das IES e de reconhecimento de diplomas universitários e da Lei n.º 128/1997, que define o Estatuto do Pessoal Docente); e as decisões do governo que resultam de leis promulgadas pelo parlamento e despachos do Ministro da Educação (Murillo, 2008; Queiroga, 2015).

Já na Colômbia e no Reino Unido, a ADD visa a progressão na carreira docente. Do ponto de vista geral, no Reino Unido os docentes têm autonomia em relação à escolha

dos métodos de ensino, que veem a sua eficácia ser avaliada pela inspeção escolar. O modelo de ADD adotado opta pela avaliação externa, a qual pretende traduzir-se num estímulo externo para o desenvolvimento profissional dos professores.

Abrantes *et al.* (1999, p. 9) reforçam que apesar de já haver um elevado grau de autonomia a caracterizar o sistema do Ensino Superior inglês, até 1997, nesse ano foi criado “[...] o *Institute of Learning and Teaching* com o objectivo de fornecer apoio aos docentes e/ou instituições em matéria de desenvolvimento de competências pedagógicas”. Os mesmos autores concluem “[...] que para uma preocupação comum foram encontradas respostas diferenciadas em função dos contextos nacionais em que os estabelecimentos de Ensino Superior se inserem” (Abrantes *et al.*, 1999, p. 10).

Na perspetiva de Sousa e Andriola (2014), o modelo de ADD adotados em países como a Austrália, o Chile, a Colômbia e os EUA são exemplos a ter em conta pelos outros países. O sistema adotado não só contribui para a melhoria da compreensão da docência, como fundamenta a tomada de decisões e dá prioridade ao interesse pela análise e valorização dos resultados (dos alunos e docentes), sendo feito um acompanhamento contínuo e rigoroso do impacto dos processos de mudança.

Mais recentemente, Chen, Hsieh e Do (2015) apresentaram um novo quadro para a ADD baseado na combinação do *fuzzy analytic hierarchy process (AHP)*<sup>29</sup> e o método difuso de avaliação abrangente. Especificamente, após a determinação dos fatores e subfatores, foi estabelecido o sistema de índice de desempenho docente. No sistema de índice, o peso do fator e dos subfatores foram então estimados pelo método de análise AHP. Para que se entenda, empregar o método AHP na tomada de decisão pode facilitar um consenso para os tomadores de decisão e reduz a incerteza. Este estudo concentra-se no estabelecimento de um sistema de índice de avaliação de desempenho com fatores razoáveis e objetivos. A determinação do peso de um fator está relacionada com a tomada de decisão por critérios múltiplos e pelo facto dos decisores, geralmente, se sentirem mais confiantes com variáveis linguísticas, em vez de expressar as suas decisões sob a forma de valores. Assim, a teoria *fuzzy* é uma ferramenta útil para lidar com questões imprecisas e incertas.

A ADD é um processo fundamental para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e para a gestão das próprias instituições educativas. Como se pôde analisar, a literatura que versa sobre o tema dos modelos da ADD coloca em destaque

---

<sup>29</sup> O *fuzzy analytic hierarchy process (AHP)* - processo de hierarquia analítica difusa) revela-se uma metodologia muito útil para vários critérios de tomada de decisão em ambientes “difusos”, que tem encontrado aplicações substanciais nos últimos anos, nas mais diversas áreas.

múltiplos modelos, entre eles os modelos focados no processo e no produto. O primeiro pretende contribuir para o desenvolvimento profissional e através da produção de ideias, o professor desenvolve e aperfeiçoa a sua prática.

Este modelo entende as concepções de ensino como profissão e arte, sendo disponibilizada informação ao docente a fim de auxiliar e estimular o seu crescimento profissional. O segundo modelo visa melhorar os padrões profissionais e as concepções de ensino focam-se no trabalho e no ofício. Tem por base o conceito de responsabilização e de prestação de contas para avaliar a eficácia dos docentes.

Por outro lado, tendo em conta o conteúdo que o processo de avaliação pode integrar, outras abordagens de avaliação surgem. A perspetiva de avaliação interna/subjetivista, de que se aproxima o modelo *accountability*, contempla conteúdos de cariz sumativo e permite uma comparação entre o desempenho dos professores, sendo-lhes atribuída uma classificação. Segundo Afonso (2014, p. 503) “no campo da educação, uma visão crítica e avançada de *accountability* deve, entre outros aspetos, pôr em confronto uma visão hegemónica e uma visão contra-hegemónica, assente, neste último caso, numa concepção de democracia mais avançada e numa partilha de poder”. A avaliação externa/objetivista centra-se no docente e apresenta conteúdos de natureza formativa. Este modelo apresenta características semelhantes às do modelo de desenvolvimento profissional e socorre-se da autoavaliação para potenciar os conhecimentos e competências do professor. Por fim, o modelo de avaliação negociada/interativa, um modelo misto, caracteriza-se pelo confronto e debate de ideias e opiniões do avaliador e do avaliado e os seus conteúdos são sumativos e formativos.

Ainda neste ponto, foi possível conhecer os vários modelos internacionais que são adotados em diferentes países da Europa e da América. As características dos vários modelos de avaliação que se começou por apresentar encontram-se em alguns destes países.

A Finlândia adota a avaliação do desempenho como parte integrante da avaliação da instituição e é um dos modelos mais bem posicionados entre os entendidos no assunto. Em Espanha e Itália a ADD apenas existe para casos especiais, como por exemplo para a seleção de professores candidatos à licença de qualificação profissional. Com um modelo de avaliação bem diferente daquele que caracteriza os sistemas educativos espanhol e italiano, é o modelo de avaliação do desempenho como incentivo ao desenvolvimento profissional (adotado na Califórnia, EUA). A Colômbia e o Reino Unido implementaram um modelo de avaliação para a progressão na carreira docente. Já o

Chile e a Roménia recorrem à avaliação como incentivo salarial, avaliando periodicamente os professores.

De facto, cada país reflete as suas escolhas políticas, não passando por determinações do contexto ou questões meramente técnicas. Como reforça Brandão e Magalhães (2011, p. 59) “Os discursos políticos desempenham um papel importante na construção do mundo social de significados, de causas e efeitos, de inevitabilidades e necessidades”, devendo olhar-se a avaliação como mecanismo das tecnologias políticas.

Assim, “A avaliação tem um papel fundamental nas políticas educativas contemporâneas, na sua contribuição para ajustar processos e resultados [...]. Integra e redimensiona actividades, processos e resultados e transfigura o processo de ensinar e de apreender [...]” (Brandão & Magalhães (2011, p. 65).

#### **3.4.2 Contributos da Avaliação de Desempenho Docente**

Conceber e governar um quadro abrangente para a avaliação dos professores implica uma série de aspetos. Em primeiro lugar, é necessário enquadrá-la no contexto dos objetivos globais do nível de escolaridade em que se leciona e a abordagem do seu desenvolvimento depende de uma série de práticas estabelecidas no sistema escolar, tais como a extensão da autonomia, a existência de currículos e normas nacionais, ou cultura de avaliação. Em segundo lugar, os objetivos do quadro de avaliação dos professores devem ser claramente definidos. Em particular, precisa ser claro sobre quais aspetos a avaliação de professores procura monitorizar e melhorar. O quadro também precisa estabelecer estratégias para enfrentar a tensão entre os propósitos típicos de melhoria e prestação de contas. Em geral, a avaliação dos professores contribui para a criação de uma profissão docente rica em conhecimentos, na qual os professores desenvolvem um papel de investigação ao lado do seu papel docente, envolvendo os professores mais ativamente com novos conhecimentos e beneficiando de estruturas para gerar melhorias. Em terceiro lugar, é necessário que haja uma compreensão clara das responsabilidades dos diferentes atores educacionais no âmbito da avaliação dos professores. As autoridades educativas de vários níveis, as agências responsáveis pela garantia da qualidade, tais como os serviços de inspeção, as escolas, os pais e as comunidades escolares, os professores e os estudantes desempenham papéis diferentes na melhoria e responsabilização da profissão docente. Em quarto

lugar, e por último, é necessário que haja uma reflexão sobre a forma como a avaliação dos professores se articula com os restantes componentes do quadro de avaliação, tais como a avaliação escolar, a avaliação dos alunos e a avaliação ao nível do sistema. Um aspeto particularmente importante é como a avaliação dos professores é complementar, evita a duplicação e é consistente nos objetivos com os restantes componentes do quadro de avaliação (Silva, 2013).

Combinar as funções de melhoria e de responsabilização num único processo de avaliação de professores levanta desafios difíceis. Quando a avaliação é orientada para a melhoria da prática dentro das escolas, os professores são tipicamente abertos para revelar as suas fraquezas, na expectativa de que transmitir essa informação conduzirá a decisões mais eficazes sobre as necessidades de desenvolvimento e formação (Gonçalves, 2013). No entanto, quando os professores são confrontados com as consequências potenciais da avaliação sobre a sua carreira e salário, a inclinação para revelar aspetos fracos de desempenho é reduzida, ou seja, a função de melhoria é comprometida (Lordêlo & Dazzani, 2009; Pimentel, Palazzo & Oliveira, 2009). Além disso, usar o mesmo processo de avaliação para ambos os objetivos prejudica a utilidade de alguns instrumentos (como a autoavaliação) e cria um ónus adicional para os avaliadores, já que as suas decisões têm consequências algo conflituosas (por exemplo, tensão entre melhorar o desempenho e a progressão, se a avaliação impedir professores de avançar na carreira). Na prática, os riscos são agravados em contextos de falta de maturidade da avaliação docente como quando a avaliação não está enraizada na cultura escolar ou avaliadores e avaliados têm pouca experiência (Cassetari, 2014).

As autoridades educacionais desempenham um papel importante na conceção e aplicação da avaliação docente, uma vez que definem os objetivos de aprendizagem nacionais, estabelecem normas para a profissão docente e estabelecem as normas que regulam a avaliação dos professores. Em alguns países, desempenham um papel direto na implementação e monitorização de procedimentos de avaliação de professores. Isto pode incluir a conceção de ferramentas e instrumentos específicos de avaliação, a determinação dos critérios de avaliação, a distribuição das funções de avaliação e o acompanhamento dos resultados da avaliação. Noutros países, as autoridades educacionais estabelecem apenas princípios e diretrizes gerais e dão às escolas uma margem de manobra considerável para adaptar o modelo de avaliação.

Mas na prática que (in)diferenças advêm da prática avaliativa?

Carmo (2013) procurou perceber de que forma a realização da formação contínua imposta pelo modelo de avaliação do desempenho docente pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes do ponto de vista da melhoria do trabalho colaborativo e das práticas pedagógicas. Os resultados revelaram que os professores investem na formação contínua por imposição do modelo de ADD mas também por iniciativa própria, tendo como objetivo o seu desenvolvimento profissional. Carmo (2013) verificou que a obrigatoriedade de realização da formação, por imposição do modelo de ADD, não corresponde diretamente a uma melhoria do trabalho colaborativo, nem à melhoria da qualidade do serviço educativo. No entanto, verificou que existe a perceção da parte dos docentes, de que a formação realizada por iniciativa própria se traduz numa melhoria da prática letiva e da qualidade das aprendizagens dos alunos, assim como do aumento de conhecimentos na sua área científico-didática.

Antunes (2014), a fim de conhecer as conceções dos professores sobre a ADD e a relação com as suas perceções acerca do desempenho e desenvolvimento profissional, realizou uma investigação qualitativa. O autor constatou que os professores concordam com a ADD, contudo, não se identificam com o modelo vigente. Na opinião dos professores participantes do estudo, a ADD é um importante meio para realizar a progressão na carreira mas o modelo atual é injusto, recorre à atribuição de quotas, inviabilizando a transparência e a justiça do processo. Por fim, acrescenta que,

a vertente formativa da avaliação e o trabalho colaborativo são identificados como importantes para o desenvolvimento profissional dos professores; contudo, estes referem que é necessário melhorar a relação entre avaliador e avaliado uma vez que aquele parece não estar a cumprir o seu papel de supervisor entendido como orientador da prática pedagógica, capaz de fomentar um ambiente relacional positivo, interativo e necessário ao melhor desempenho e desenvolvimento profissional dos professores.

(Antunes, 2014, p. 4)

Este estudo apresenta como principais contributos da ADD para o desenvolvimento profissional do professor, o trabalho de equipa e a colaboração entre avaliadores e avaliados.

Também Carreiras (2012) estudou o impacto da avaliação do desempenho docente na função docente e no desenvolvimento da escola. Os professores que participaram na investigação entendem que a ADD é importante para a melhoria das práticas educativas dos professores, o que se repercute no sucesso educativo dos alunos e, também numa mais-valia para o seu desenvolvimento profissional. Contudo, também são apontadas algumas críticas. É necessário que a avaliação assuma uma dimensão formativa e que



seja disponibilizado tempo para os avaliadores acompanharem e supervisionarem pedagogicamente.

Da mesma forma, numa investigação sobre o contributo da ADD no desenvolvimento profissional dos docentes, Moura (2014) obteve resultados semelhantes aos dos estudos de Antunes (2014) e Carreiras (2012). A autora verificou que ainda que os princípios presentes nos normativos legais que têm regulado a avaliação do desempenho dos professores coloquem o desenvolvimento profissional docente no centro de todo o processo, a verdade é que a perceção dominante é a de que a ADD se trata de um instrumento ao serviço da certificação e controlo da progressão na carreira. Assim, percebe-se que é necessário que a ADD vá ao encontro das expectativas dos professores e que promova o desenvolvimento profissional docente, pelo que os professores devem ser parte integrante do processo de avaliação, não se baseando apenas na avaliação de profissionais externos. Segundo a Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC, 2013), uma instituição educativa que prima pela qualidade, garante a autoavaliação com vista à melhoria do trabalho realizado, afirmando ainda que maior parte das escolas avaliadas “reconhecem o contributo positivo dos instrumentos, dos referenciais e da metodologia da avaliação externa para o desenvolvimento da autoavaliação” (IGEC, 2013, p. 72).

Magalhães (2014, p. 1) afirma que “A obrigatoriedade de avaliar uma organização escolar contribui para mobilizar a capacidade interna de mudança, uma vez que a avaliação se torna um dispositivo essencial para aprender e promover o desenvolvimento organizacional”. A autora, com base nos resultados do estudo, afirma que, no Agrupamento de Escolas estudado, foi consolidada a cultura de autorregulação e melhoria, verificou-se a sustentabilidade da ação e do progresso, existe a autorregulação efetiva da ação e o Plano de Melhorias assumiu-se como um dos seus documentos estratégicos.

Com o objetivo de recolher opiniões de professores sobre o contributo da autoavaliação docente na melhoria das suas práticas pedagógicas, Oliveira (2015) verificou que, no contexto específico do estudo, os professores encaram este processo como uma mais-valia para a melhoria das suas práticas pedagógicas. Por outro lado, há um reconhecimento que os professores não sentem a ADD como mera atividade administrativa, antes cumprem essa tarefa com o maior sentido de responsabilidade.

Ao estudar o quadro de referência para avaliar a prática profissional dos docentes, Vila e Silva (2014) constataram que a avaliação do desempenho aumentou a centralidade nos contextos educativos, o que está relacionado com a importância que a avaliação

tem assumido nas políticas educacionais, e tem contribuído para a melhoria da qualidade do trabalho dos professores, mas também das aprendizagens e dos resultados dos alunos.

Mais recentemente, Queiroga (2015) aponta que a avaliação pelos pares internos, não desencadeou melhorias relevantes nas práticas educativas dos professores, mas parece ter possibilitado o enriquecimento do trabalho colaborativo e de práticas reflexivas, contribuindo essencialmente para o desenvolvimento profissional dos docentes avaliadores e para a identificação de necessidades de formação. Já no que diz respeito à avaliação pelos pares externos tende a revelar-se vantajosa, por um lado, pelo facto de os professores avaliadores externos terem de possuir formação específica ou experiência profissional em supervisão pedagógica, colmatando a falta de formação dos avaliadores internos e, por outro lado, estando o avaliador numa condição de pessoa externa e neutra à escola/agrupamento do professor avaliado, a classificação não é tão suscetível de ser influenciada por amizades, familiaridades e outros padrões de relação com grande potencial para a sua distorção.

De facto, são vários os estudos sobre a avaliação do desempenho dos professores que têm sido realizados em diferentes contextos e em diferentes níveis de escolaridade e isso, demonstra como a avaliação tem sido um assunto de destaque. Ela surge

como um dispositivo capaz de gerar necessidades de autoaperfeiçoamento nos professores e concomitantemente contribuir para o seu desenvolvimento profissional. Não obstante, esta é uma ideia recente que não traduz eficazmente a realidade de todos os sistemas de avaliação que conhecemos.

(Vila e Silva, 2014, p. 19)

A ADD é um importante componente da avaliação institucional e visa contribuir para a melhoria da qualidade do serviço educativo. Ajustada às particularidades de cada escola, a ADD deve reunir consenso democrático e transparência na recolha de informação credível, fiável e útil ao processo de ensino-aprendizagem, bem como ao aperfeiçoamento de todas as componentes do sistema escolar (Fernandes, 2009). Além disso, deve também ter em consideração os objetivos estabelecidos pela escola, para assim ir de encontro aos mesmos e contribuir para que a instituição e os alunos alcancem as metas desejadas.

Vários contributos são reconhecidos à ADD e um deles é precisamente o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes, sublinhando-se o facto de serem estes que orientam o processo de aprendizagem e estimulam o ambiente saudável dentro da sala de aula (Lopes, Cavalcante, Oliveira & Hypólito, 2014). Ao mesmo tempo, a ADD responsabiliza o próprio professor pela sua prática profissional, pelo que este

deve analisar o seu desempenho no cumprimento da sua ação (Cardoso, 2012). A função formativa, a par da responsabilidade e da prestação de contas, é a dimensão mais significativa do processo de avaliação do desempenho e, se é na escola que se desenvolve a avaliação, faz todo o sentido que a mesma promova o desenvolvimento do docente (Cardoso, 2012).

Afonso (2009) realça mesmo que a ADD envolve o conhecimento, as competências e capacidades e as atitudes do professor, pelo que contribui para o seu sucesso pessoal mas, também para o sucesso da instituição, possibilitando o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo.

Atendendo ao ECD, a avaliação do desempenho tem o foco sobre a atividade desenvolvida, a nível individual ou coletivo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade e tendo em conta as qualificações profissionais, pedagógicas e científicas do docente. Como sublinha Gibson, Ivancevich, Donnelly e Konopaske (2006), as organizações e por isso, as instituições educativas, são constituídas por indivíduos e grupos, logo, a eficácia organizacional é constituída pelas eficácias individuais e coletivas. É precisamente isto que se pretende com a ADD. Isto é, a ADD avalia a eficácia individual e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, portanto, também avalia a eficácia do grupo, neste caso, a eficácia da instituição educativa.

Ela pretende melhorar a qualidade da educação e ensino ministrados (por via do desenvolvimento pessoal e profissional do docente), adequar a organização do sistema educativo às necessidades manifestadas pela comunidade (a nível educativo), tendo em conta o contexto socioeducativo em que o docente desenvolve a sua prática profissional (artigo 39.º do ECD). Ainda nos termos do artigo 39.º, mais concretamente no seu *número 3*, é possível aferir os contributos da ADD e portanto, ela visa:

- a. Contribuir para a melhoria da ação pedagógica e da eficácia profissional dos docentes;
- b. Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente;
- c. Permitir a inventariação das necessidades de formação e de reconversão profissional do pessoal docente;
- d. Detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;
- e. Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.

A ação do professor é a chave, em cada escola, para a concretização efetiva da melhoria das aprendizagens dos alunos (Machado & Formosinho, 2010). São os professores, aliás, é o trabalho desenvolvido pelos professores que se revela “o recurso primeiro de

uma sociedade para a promoção da aprendizagem, prevenção do abandono escolar e melhoria da qualidade das aprendizagens” (Caldas, 2014, p. 35).

Neste sentido, a ADD torna-se imperativa, uma vez que a avaliação da prática docente permite identificar lacunas no processo de ensino-aprendizagem e procurar soluções para esses mesmos problemas, o que contribuirá para a melhoria do serviço prestado pela instituição educativa.

Portanto, ADD serve

em primeiro lugar, para sabermos que aquisições e desenvolvimentos se verificaram e que dificuldades e limites se manifestam [...]. Em segundo lugar, permite ao professor descrever, interpretar e refletir sobre a sua prática [...]. Em terceiro lugar, para que o professor-profissional possa prestar contas dos seus êxitos e fracassos a si próprio e aos seus pares, mas também a todos os que a jusante e a montante da sua ação estão envolvidos na educação, ou seja, em democracia, à sociedade.

(Vila e Silva, 2014, p. 21)

No entender de Cardoso (2012), é fundamental que a ADD adquira, cada vez mais, uma centralidade nos contextos educativos, na medida em que ela contribui para a melhoria da qualidade do trabalho do professor e, em simultâneo, contribui para a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares.

No fundo, a ADD deve contribuir para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de todos os processos que ocorrem na escola, fundamentalmente para a melhoria da qualidade do ensino, e por isso exige (Caldas, 2014, pp. 37-38):

1. Articulação com projetos de acordo com as necessidades e expectativas dos seus atores;
2. Valorização dos diferentes fatores que constroem a prática docente;
3. Transformação da reflexão prática em conhecimento inovador;
4. O desenvolvimento profissional e aprendizagem do professor ocorrem para além da sala de aula;
5. Existência de um carácter emergente de intervenção de todos os atores que compõem a escola na concretização do seu projeto educativo.

A este respeito, importa mencionar Ribeiro (2013) que realizou um estudo qualitativo com professores avaliadores e professores avaliados, questionando-os sobre a observação de aulas e sobre os efeitos da avaliação de desempenho docente na melhoria das práticas pedagógicas dos avaliados. Este estudo revela resultados muito interessantes. Os professores que participaram no estudo reconhecem as potencialidades da avaliação, bem como a necessidade de mudança das práticas rotineiras e de abertura da sala de aula a uma nova perspetiva, a importância da reflexão

e do trabalho de equipa e a necessidade de supervisão. Contudo, apesar do reconhecimento da importância e dos contributos que advêm da ADD, os participantes afirmam que os normativos que impõem a avaliação, a supervisão e o acompanhamento da prática docente não coincidem, na prática, com os princípios subjacentes à sua publicação o que tem um efeito negativo na melhoria das práticas do ensino e de aprendizagem e no desenvolvimento profissional. Os resultados deste estudo colocam em evidência necessidade da ADD se instituir como um processo contínuo e permanente. Repare-se que os professores inquiridos apontaram a falta da continuidade das práticas avaliativas, o carácter facultativo da observação das aulas e a associação da dimensão formativa e da dimensão sumativa no mesmo processo como os principais obstáculos que se impõem à melhoria das práticas pedagógicas e ao desenvolvimento profissional do docente.

A avaliação permite recolher informação, com base nos factos, da instituição e do seu comportamento, e deve instigar o pensamento crítico e reflexivo, bem como a definição de ações que permitem, à avaliação, evoluir e aperfeiçoar-se enquanto processo. Ao mesmo tempo, é um instrumento, ou um dispositivo, se assim se pode dizer, de gestão da própria instituição, permitindo aferir os resultados obtidos. Portanto, é “um instrumento para melhorar o ensino e a aprendizagem e os resultados dos alunos” (IGEC, 2014, p. 53).

Através da ADD é possível perceber quais são os pontos fortes da instituição e quais são as suas lacunas e quando realizada de forma contínua, proporciona a revisão e o melhoramento contínuo do processo de avaliação. Numa análise e comparação das diferentes perceções sobre os processos de avaliação de desempenho dos professores, em instituições educativas públicas e privadas, Matos (2014) verificou que os participantes do estudo reconhecem a importância e a necessidade, que transcende o quadro normativo legal, da avaliação de desempenho docente. Por outro lado, constatou que a cultura organizacional que subjaz à organização pública origina, da parte dos docentes, um processo de rejeição da dimensão sumativa da avaliação. Os participantes acreditam que a avaliação sumativa transmite uma imagem distorcida deles próprios e da instituição educativa. Ora, sendo os professores um dos principais intervenientes do processo de ensino-aprendizagem, os resultados obtidos no estudo de Matos (2014) invocam a necessidade de se desenvolver um processo de ADD ajustado e por isso, que carece de alterações e aperfeiçoamento.

Dos vários estudos com que se contactou, verifica-se que a generalidade dos professores aceita a ADD e reconhece a sua importância. Contudo, não deixam ser

tecidas críticas, pois esta avaliação deve ser contínua, transparente e justa, convergindo com os objetivos e as metas da própria instituição. Assim,

as propostas de avaliação são realizadas sem ouvir os professores e é necessário dar-lhes voz, auscultar as suas perceções acerca do modelo vigente, vantagens e desvantagens, contributo para o desenvolvimento profissional, a par de novas perspectivas e visões transformadoras deste processo na tentativa de superação da visão redutora e negativista, rumo a uma nova perspectiva, capaz de nutrir a motivação dos professores e o seu desempenho profissional.

(Antunes, 2014, pp. 11-12)

A ADD deve contribuir de forma inovadora para o processo de aprendizagem, como para a concretização dos objetivos e metas estabelecidas no projeto educativo e nos planos anuais e de atividades da instituição. Deve também promover a formação contínua com vista ao desenvolvimento profissional do docente, o que se repercutirá na melhoria da ação educativa. É neste sentido que o Conselho Nacional de Educação recomenda a “melhoria da formação dos professores (...), assim como a focalização da avaliação externa das escolas nas aprendizagens e resultados escolares” (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2013, p. 310).

Concluindo, os dois grandes contributos da ADD são, portanto, a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento profissional do docente. Através do desenvolvimento profissional do docente, este aumenta o seu conhecimento e melhora a sua prática profissional, a prática pedagógica, o que consequentemente, tem efeitos nos resultados e na melhoria do ensino e da aprendizagem.

### **3.4.3 Desafios da Avaliação de Desempenho Docente**

Quando se abordaram as conceções e práticas de avaliação do desempenho dos professores (ponto 3.2.) colocou-se e procurou-se responder à questão: *Porque é que a ADD, sendo tão necessária, tem gerado grande polémica?* Esta questão não foi totalmente respondida, sendo este o momento mais adequado para a concluir, pois talvez muita desta polémica se deva aos desafios com que a ADD se confronta. Conforme Macedo (2015) explica, “muitos têm sido os desafios que se têm colocado à Escola nos últimos anos em Portugal, mas esta, por ser um sistema permeável à mudança, tem encontrado forma de os ultrapassar, umas vezes mais rápida, outras vezes menos” (Macedo, 2015, p. 9).

De facto, ao serem identificados os principais desafios da ADD é possível perceber porque é que todos os interessados e envolvidos no processo de ensino-aprendizagem

a defendem, mas concomitantemente a questionam. A ADD é necessária mas este procedimento deve ser justo e devem ser proporcionadas todas as condições ao professor para que este, no desempenho das suas funções, possua recursos para ir ao encontro dos objetivos propostos e à missão da instituição em que leciona, bem como para realizar, com eficácia, as funções que lhe são atribuídas.

Não se pode, no entanto, deixar de valorizar a vontade do avaliado, visto que não se limita a fazer o que lhe mandam. Se por um lado “[...] é possível assumir a visão da avaliação educacional como um discurso particular, associado a uma forma particular de ver a relação entre os indivíduos enquanto agentes sociais em educação” (Brandão & Magalhães, 2011, p. 52), por outro, é necessário que a avaliação educacional seja um reflexo do discurso profissional dos professores que são avaliados, permitindo a emissão de juízos avaliativos (Brandão & Magalhães, 2011).

Com a reforma do sistema educativo, nomeadamente no Ensino Superior, Portugal e outros tantos países europeus têm vindo a adaptar-se ao tão conhecido quanto polémico processo de Bolonha, ou seja, à incorporação nos currículos dos vários cursos de princípios estabelecidos a nível europeu, particularmente ao nível da formação, onde o paradigma da racionalidade científica deu lugar a um paradigma que adota a lógica da formação-ação e não da formação-transmissão e da mera obtenção de conhecimentos (Santos, 1996; Leite, 2006). Desta forma, tem-se privilegiado uma metodologia que proporcione um processo de ensino-aprendizagem cooperativo, o desenvolvimento de competências interpessoais, o recurso a processos de tutoria e de envolvimento e participação efetiva dos atores educativos no processo de ensinar e de aprender (Leite & Ramos, 2012).

Atendendo ao contexto em análise, é de salientar que a avaliação da qualidade pedagógica pode ter duas grandes finalidades: a primeira passa por promover o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas que por sua vez melhorarão o sucesso escolar; e a segunda assenta na promoção do controlo dos professores (Gaspar, Seabra & Neves, 2012; Silva *et al.*, 2014; Tafoi, 2011).

Desde logo, coloca-se o desafio de persuadir os professores de que a intervenção a realizar não está ao serviço do controlo dos professores por parte da direção da instituição. Além disso, a ADD constitui um importante meio de regulação, credibilidade e reconhecimento de uma classe profissional que é a dos professores, ajudando a ultrapassar os problemas com que estes se confrontam atualmente (Nóvoa, 1992). Contudo, esta necessidade do reconhecimento e diferenciação da qualidade de ensino para que a carreira docente promova o sucesso dos professores revela-se um desafio

ao desenvolvimento profissional (Gomes, 2010). Neste sentido, é nossa intenção com este estudo, lançar um olhar sobre a Avaliação da Qualidade Pedagógica no sentido de analisar as possíveis sinergias entre os profissionais e a sua autorregulação, criando espaços e tempos de desenvolvimento profissional.

Uma vez que os sistemas de avaliação escolar, de avaliação e de *feedback* dos professores têm tanto o objetivo de manter os padrões como o de melhorar o desempenho dos alunos, é provável que obtenham grandes benefícios das sinergias entre a avaliação escolar e a avaliação dos professores.

Aliás,

um dos maiores desafios que hoje se coloca à avaliação, será o fator contributivo que ela poderá desempenhar para melhorar quer os sistemas, quer as organizações, abordando, assim, as diversas perspectivas dentro de uma Escola, passando o processo de reconhecimento para aceitação por parte de quem avalia e de quem é avaliado.

(Macedo, 2015, pp. 1-2)

Para atingir maior impacto, o foco da avaliação escolar deve estar ligado ou ter um efeito no foco da avaliação dos professores. Adotar a gestão de recursos humanos é idealmente incorporado num sistema de garantia de qualidade escolar, onde a estratégia da escola e os resultados de autoavaliação da escola garantem uma monitorização contínua e a melhoria da qualidade da escola e dos professores (Cassettari, 2014).

Por conseguinte, a avaliação do professor pode estar interligada com os arranjos escolares para melhorar a qualidade do ensino de várias maneiras. Em primeiro lugar, a avaliação dos professores pode servir para o propósito direto de melhorar o processo de ensino dentro da escola quando a avaliação dos professores é realizada como parte da avaliação interna da escola e distinta da avaliação individual formal dos professores (Alves & Figueiredo, 2011). A avaliação de professores, para fins de melhoria como parte da avaliação interna da escola, é geralmente realizada pelo diretor da escola ou pela equipa de gestão da mesma. Os resultados deste tipo de avaliação dos professores podem ser utilizados para identificar as necessidades de ensino e contribuir para a definição do plano escolar a fim de melhorar o processo de ensino dentro da escola. Por estes motivos, “a avaliação do desempenho não deve ser vista como reduzida à dimensão individual do professor, mas fornecer informações úteis para uma melhor regulação da sua atividade e ser articulada com a formação necessária dos docentes” (Gomes, 2010, p. 127).



Se o objetivo é aferir os principais obstáculos da ADD, urge a necessidade de retomar a análise de uma das grandes mudanças ocorridas nos últimos anos no sistema educativo do Ensino Superior: o processo de Bolonha.

O processo de Bolonha introduziu profundas alterações no Ensino Superior,

constituindo um velho desafio fazer com que a formação mantenha maior relação com as situações que fazem parte da vida e das sociedades, em termos do discurso, o debate em torno dos compromissos de Bolonha tem gerado algum enfoque na necessidade de se repensar as competências desejadas no final dessa formação e de, em torno delas, delinear os planos curriculares e os programas das disciplinas que os promovam.

(Leite & Ramos, 2012, p. 11)

Esta reforma implica que se repensem novas formas de conceber a prática docente o que, por sua vez, implica “uma organização que prepare o sujeito para a aprendizagem autónoma, mas acompanhada, e onde exista um equilíbrio na relação exigências-apoio para essa aprendizagem” (Leite & Ramos, 2012, p. 11).

Tendo em conta as mudanças sociais e os desafios que se encontram na tentativa de prolongar o tempo de escolaridade (e os quais têm contribuído para a construção de uma escola de massas que se estende ao Ensino Superior), bem como os vários grupos e as diversas motivações, expectativas, experiências de vida, idades e níveis cognitivos que se encontram no Ensino Superior, evidenciam o facto de os professores necessitarem aprender a lidar com todas estas mudanças e de ensinar numa lógica que tem em conta a heterogeneidade encontrada (Alves & Figueiredo, 2011; Leite & Ramos, 2012; Lopes *et al.*, 2014).

Com o processo de Bolonha, o Ensino Superior sofreu grandes alterações e hoje as dificuldades dos professores são outras. É então fundamental uma formação para a docência, pois constitui um requisito para que os professores e a própria instituição cumpram, com sucesso, as suas funções: o ensino e a aprendizagem (Leite & Ramos, 2012). Neste sentido, sustentando-se nas palavras de Zabalza, as autoras referem que a universidade, até então um lugar reservado a poucos privilegiados, passou a ser um lugar destinado a um maior número de cidadãos, sendo necessário criar condições de reconhecimento e de sucesso a todos (professores e alunos) (Leite & Ramos, 2012). Por sua vez, a docência universitária implica “desaprender, eliminar resquícios, desconstruir práticas, significados e prioridades que fazem parte da tradição institucional” (Zabalza, 2004, p. 102).

Para se adotar uma nova lógica é necessário abandonar a atual, ou seja, há que romper com a lógica que vigora para dar lugar à construção de uma nova lógica. Mas a mudança

nunca é fácil. Ainda no que respeita aos desafios da ADD, não se pode descurar o facto de que as alterações nos vários parâmetros de ensino e da própria avaliação obrigaram a uma reestruturação de princípios e valores, no fundo, de todo o sistema de ensino onde o professor se tem que adaptar a uma nova realidade. Portanto, para os professores cumprirem as suas funções com sucesso, o que se traduzirá numa ADD positiva, é necessário que os mesmos possuam conhecimentos que lhes permitam desempenhar essas mesmas funções. Que lhes sejam disponibilizadas todas as condições e reúnam as competências necessárias para a sua prática profissional.

A prática docente, e também a ADD, sofreu uma mudança de paradigma e tem vindo a ser associada ao desenvolvimento profissional, à promoção de um profissional reflexivo e à melhoria do desempenho docente, contudo, dada a sua complexidade e controvérsia, tem tido grande impacto e tem despertado a atenção dos líderes políticos, académicos, investigadores, jornalistas e público em geral (Machado, Abelha, Barreira & Salgueiro, 2012). O desafio que aqui se encontra reside precisamente na dificuldade de perceber quem avalia.

Alguns estudos realizados em Portugal nos últimos anos e que se debruçam sobre a ADD permitem salientar que o paradigma da horizontalidade e de pares que tem sido implementado nas culturas escolares, apontam a definição dos avaliadores como o obstáculo mais crítico, problemático e conflituoso (Machado *et al.*, 2012).

Araújo (2011) realizou uma investigação onde pretende descrever o que os professores (professores avaliadores) pensam sobre o novo modelo de ADD e os novos padrões de desempenho. Os professores que participaram no estudo defendem a avaliação mas lamentam não ter tido um papel mais ativo e participativo na sua implementação. Este estudo permite evidenciar a importância e a necessidade da ADD e como os professores devem participar na construção do modelo de avaliação. Repare-se, o professor é que conhece a realidade da escola e a sua sala de aula e com este seu conhecimento pode identificar aspetos importantes e que irão contribuir para melhorar a qualidade do modelo de avaliação que, por sua vez, ao ser do conhecimento e entendimento de todos, terá mais probabilidades de ser aceite e de obter os resultados pretendidos. Um modelo com qualidade e devidamente concebido irá proporcionar a melhoria da prática docente e a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, em melhores resultados obtidos pelos alunos. Ainda no mesmo estudo, a investigadora verificou que os professores são a favor da existência de padrões de desempenho nacionais, mas estes devem ser claros, discutidos e partilhados e talvez por não terem participado na

construção do modelo de avaliação, estes professores não encontram efeitos positivos nem para a escola nem para o desempenho docente.

Também Cardoso (2012) analisou o modo como os professores percecionam o processo de avaliação do desempenho (face ao ciclo 2007-2009), focando-se no papel desempenhado pelos professores titulares num modelo de avaliação por pares e num quadro legal de verticalização da carreira docente. Os resultados obtidos neste estudo permitem identificar alguns dos desafios com que a ADD se defronta. A autora do estudo salienta, no que diz respeito à lógica burocrática, a burocratização e morosidade do concurso dos professores titulares, bem como a complexidade dos procedimentos inerentes à implementação do sistema de avaliação e o formalismo na construção dos respetivos instrumentos. Face à lógica conflitual, destacam-se as tensões que resultam da discórdia com a divisão da carreira entre professor e professor titular, o facto da função avaliativa ser concedida aos professores titulares, que se viram confrontados com o não reconhecimento e falta de legitimidade (por parte dos pares) para avaliar, e a existência de conflitos entre os vários intervenientes. Por fim, na lógica artificial, é de referir que o sistema de avaliação não implicou mudanças significativas nas práticas, tendo em conta a baixa adesão dos professores à avaliação da componente científico-pedagógica, a ritualização de processos e a redução ao cumprimento dos requisitos mínimos (Cardoso, 2012).

Um estudo com resultados semelhantes aos obtidos por Cardoso (2012) é o estudo de Teixeira (2010). Ao investigar as perspetivas de professores sobre o sistema de ADD, concluiu que estes o entendem como sendo um modelo que visa cumprir uma formalidade burocrática, que controla o acesso à progressão da carreira, que se trata de um instrumento de controlo dos professores a nível da escola, que aumenta a competitividade entre os pares e é um processo sem efeitos na melhoria da prática docente. Mediante estes factos, os professores que participaram no estudo apontaram a necessidade de avaliar o professor tendo em linha de conta o contexto, sugerindo ainda uma planificação da avaliação que considere os alunos, a utilização de vários e diferentes elementos e instrumentos de avaliação e de modo a se assegurar a equidade na avaliação, os intervenientes do processo devem ser, além do professor, o diretor da escola ou um par do mesmo grupo disciplinar (Teixeira, 2010).

Também no estudo realizado por Soares (2013), os professores reconhecem a importância e o papel que a ADD tem na melhoria do ensino e da prática docente, contudo, uma vez mais se constata que os mesmos afirmam que este processo não se tem revelado eficaz nem cumprido os objetivos propostos. Esta falta de eficácia é

justificada por aquilo que os professores consideram ser uma prática avaliativa pouco consistente, onde os procedimentos e os atores envolvidos no processo avaliativo, nomeadamente o professor avaliador, não estão devidamente fundamentados. Para fazer frente a estes desafios, os professores propõem a dedicação de mais tempo ao processo de avaliação, o desenvolvimento de um contínuo processo de acompanhamento caracterizado pelo diálogo e pela partilha, a observação permanente das salas de aula, refletindo a profissionalidade docente, a formação especializada do professor avaliador e a implementação de uma cultura de avaliação na escola.

Em 2010, Costa *et al.* (2011) deram início a um projeto de investigação sobre a ADD – o ADDin – desenvolvido em três fases: (1ª) construção de um referencial teórico e metodológico; (2ª) realização de cinco estudos de caso em Escolas e Agrupamentos na região Norte e Centro de Portugal e (3ª) formulação de princípios de ação que poderão ser utilizados pelos políticos em geral, e os líderes de escolas em particular, para, por um lado, compreender a complexidade da situação e, por outro, tomar decisões fundamentadas na investigação face à ADD. É de salientar “a importância de compreender as razões do fenómeno subjacente à ADD e propor medidas que possam ser utilizadas pelos intervenientes deste processo de forma a lidar com a complexidade da situação” (Costa *et al.*, 2011, p. 322).

Gomes (2010) realizou um estudo onde analisava os elementos potenciadores e condicionadores do modelo proposto pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, e a sistematização de elementos complementares e/ou alternativos ao referido modelo. Com base no testemunho de professores que lecionavam numa escola secundária, a autora concluiu que o modelo apresentava dimensões controversas e que estas condicionavam os objetivos intrínsecos do mesmo, sendo que a prevalência de questões burocráticas dificulta a sua implementação. Além disso, mediante os resultados obtidos recomendou a criação de um clima de confiança, de entreaajuda, de melhoria, de desenvolvimento e de bem-estar, contribuindo, desta forma, para que o facto de o docente vir a ser avaliado não seja visto como uma ameaça. Ainda hoje este desafio existe, sendo necessário, depois de todas as alterações, criar um ambiente de confiança, cooperação e onde os professores não se sintam julgados.

A prática docente relaciona-se com os saberes, com a ética e com os novos desafios e para ser bem-sucedido, o professor tem que conciliar todos os saberes num só, o que significa ser orientador, avaliador, investigador, inovador, agente de transformação social, dinamizador da realidade escolar e analista do sistema escolar, tendo sempre

presente uma componente estratégica, de seleção, combinação e reflexão (Macedo, 2015).

A prática docente envolve várias funções, sendo elas que determinam a pluralidade da dimensão do objeto de avaliação (Teixeira, 2010) e talvez a dificuldade de avaliar o desempenho do professor resida neste aspeto – o que é que se deve avaliar?

Teixeira (2010, p. 39) explica que

a subjetividade e complexidade inerentes à profissão de professor levam a que muitos dos resultados da ação dos professores sejam visíveis apenas num curto espaço de tempo, podendo ser confundidos com os efeitos de outras experiências que ocorrem, em simultâneo, com os alunos. O facto de os resultados não poderem ser apreciados diretamente torna difícil os professores aferirem claramente acerca dos efeitos que os seus esforços produziram.

Portanto, se perceber quem avalia constitui um desafio da ADD, pode-se dizer que perceber o que avaliar também o é. Simões (2002) começa por esclarecer que é necessário que se entenda a diferença entre avaliar a qualidade do professor (a competência do professor), avaliar a qualidade do ensino (o desempenho do professor) e, por último, avaliar o professor ou o seu ensino por referência aos resultados dos alunos (a eficácia do professor).

Ou seja, quando se avalia o desempenho do professor pretende-se avaliar a qualidade do ensino e para isso, os parâmetros de desempenho devem estar bem definidos e devem ser do conhecimento de todos os professores.

Tendo como referência o Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, fica perceptível a transversalidade da avaliação face ao exercício da profissão docente e no que respeita ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem a avaliação da qualidade científico-pedagógica do trabalho desenvolvido pelo docente deve ter em conta os seguintes domínios (n.º 2, art. 45.º):

- a) Preparação e organização das atividades letivas;
- b) Realização das atividades letivas;
- c) Relação pedagógica com os alunos;
- d) Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.

Com vista à participação na escola e relação com a comunidade educativa, avaliam-se os contributos do docente para o funcionamento e qualidade do serviço prestado pela instituição, considerando-se (n.º 3, art. 45.º):

- a) O cumprimento do serviço letivo e não letivo distribuído;

- b) O contributo dos docentes para a realização dos objetivos e metas do projeto educativo e dos planos anual e plurianual de atividades da instituição;
- c) A participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão;
- d) A dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação.

Para se avaliar o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, aprecia-se a incorporação da formação na prática profissional do docente, operacionalizando-se no domínio formação contínua e desenvolvimento profissional (n.º4, art. 45.º).

Por fim, considera-se que perceber quais os instrumentos mais adequados para a ADD também se revela um desafio.

A escolha do método e dos instrumentos deve ser feita com base nos objetivos da avaliação e só assim se dota o processo avaliativo de credibilidade, tornando-o claro e transparente face às finalidades e aos resultados (Bruno, 2013; Vieira, 2013).

Nesta ordem de ideias, se a avaliação do desempenho se focar nos comportamentos, competências e atitudes, esta deve ser devidamente fundamentada, o que significa ter um enquadramento teórico consistente, pois é através do processo avaliativo que se irão formar as impressões dos avaliados. Assim, a construção do modelo de avaliação deve ser feita com cuidado, pois é o modelo construído que contempla o tipo de informação a recolher, os instrumentos a utilizar e os objetivos da avaliação (Teixeira, 2010).

Mas como se referiu anteriormente, são várias as funções atribuídas ao professor e por isso, acredita-se que o mais vantajoso e o mais adequado, é recorrer a diferentes fontes de informação e a diferentes instrumentos de recolha de informação de modo a reunir dados que permitam fundamentar devidamente a ADD. Não é só a quantidade de informação que importa, mas também a sua qualidade.

Neste sentido Pinto e Oliveira (2005, p.7) desenvolvem um método de avaliação do desempenho de docentes universitários que visa:

- criar mecanismos de reconhecimento do esforço dos docentes ao longo da sua actividade na Universidade;
- implementar um sistema de incentivos e de reconhecimento do desempenho e contributos dados pelos docentes;
- aumentar a produtividade dos recursos humanos e materiais associados ao serviço docente;

- criar condições de justiça e de igualdade entre o corpo docente ao adoptar uma metodologia comum a todos.

Este método, pretende avaliar quatro pontos centrais do desempenho docente:

- Atitude perante o ensino;
- Atitude perante a Universidade;
- Produção científica e investigação;
- Esforço de progressão contínuo.

Os autores reforçam ainda que, é essencial que os professores avaliados participem no processo de avaliação do desempenho e que a sua participação auxilia a garantia de validade do mesmo. Consideram que “Incentivar a excelência no ensino passa portanto pela efectiva concretização destes sistemas de avaliação e sobretudo pela adopção de políticas que atribuam compensações e incentivos a quem tem capacidade para optimizar os meios disponíveis [...]” (Pinto & Oliveira, 2005, p. 14) .

Numa fase em que a competição ao nível do Ensino Superior na Europa se tornou um factor importante para a vida das instituições, só a adopção de critérios de exigência e standards de qualidade permitirá às instituições portuguesas participar no esforço que à escala europeia nos pode colocar a par do sistema norte-americano.

(Pinto & Oliveira, 2005, p.14)

Em síntese, os desafios com que a ADD se defronta são vários. Em primeiro lugar, para que o processo se revele eficaz e tenha efeitos tanto na prática docente, como na instituição e nos alunos, os professores necessitam estar envolvidos e participar na construção e implementação do modelo de ADD. Por sua vez, aquando da conceção do modelo este deve ser sustentado por quadro conceptual e teórico, pois é nele que se define quem avalia, o que se avalia e como se avalia. Definem-se os objetivos da avaliação, os instrumentos de avaliação (que devem ser eleitos conforme os objetivos da avaliação) e quem são os avaliadores.

Por fim, com o processo de Bolonha assistiu-se a uma reforma significativa do Ensino Superior. Os professores viram-se perante uma nova realidade que por si só, já acarreta desafios. Eles tiveram que modificar a sua prática profissional para se adaptar ao novo sistema de ensino e também o modelo de ADD deve ter em conta todas as mudanças ocorridas. Deste modo, para melhorar a qualidade do ensino os professores têm que estar munidos de competências que lhes permitam exercer a prática docente e as funções que lhes são atribuídas, mas também lhes devem ser proporcionadas todas as condições para que o que lhes é exigido seja possível e alcançável.

#### 3.4.4 A direção da instituição e a Avaliação de Desempenho Docente

A ADD tornou-se uma questão fundamental no que concerne à qualidade no ensino. Perante o fraco desempenho da população estudantil, o foco da qualidade passou a estar sob os professores e sobre as suas práticas (Avalos, 2010), no fundo, sob o seu desempenho. São os professores que ensinam os alunos, são eles os grandes condutores do processo, logo para se garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem há que ter em conta o desempenho do professor.

Os professores influenciam o desempenho dos alunos e se o objetivo é que estes aprendam, os professores têm que desempenhar de forma exímia a sua função – a de ensinar (Sakai *et al.*, 2012; Santos, 2004). Com a avaliação do seu desempenho torna-se possível detetar falhas e identificar aspetos mais frágeis da sua prática docente para assim, esta ser melhorada o que se refletirá no desempenho dos alunos. Desta forma, quando se questiona a importância da ADD pode responder-se que “a avaliação de professores justifica-se pelas consequências que dela podem advir em termos de melhoria das práticas docentes e de melhoria das aprendizagens dos alunos” (Gonçalves & Melão, 2014, p. 168).

Entre os vários intervenientes do processo avaliativo, interessa também mencionar a figura do diretor ou da direção. O diretor da instituição é o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da instituição e a sua responsabilidade não pode ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa ser compartilhada com os mesmos (Luck, 2009). Ou seja,

não se recomenda, nem se justifica, a divisão de trabalho nas escolas, como muitas vezes ocorre, delimitando-se para o diretor a responsabilidade administrativa e para a equipa técnico-pedagógica a responsabilidade pedagógica. Estes profissionais são participantes da liderança pedagógica exercida pelo diretor, exercendo essa responsabilidade em regime de co-liderança. Ao diretor compete zelar pela escola como um todo, tendo como foco da sua atuação em todas as ações e em todos os momentos a aprendizagem e formação dos alunos.

(Luck, 2009, p. 23)

A procura incessante pela qualidade e pela melhoria da educação passa, não só, pela definição de padrões de desempenho, mas também pelas competências dos diretores, com a finalidade de nortear e orientar o seu desenvolvimento. E segundo Luck (2009), a ação do diretor é tão limitada quanto limitada for a sua conceção de educação, do que é a gestão escolar e de qual o seu papel profissional na liderança e organização escolar. Para um melhor entendimento do papel do diretor escolar, o que em nossa opinião



também se aplica e adequa ao Ensino Superior, compete a um diretor (Luck, 2009, p. 15):

1. Garantir o funcionamento pleno da escola como organização social, com o foco na formação de alunos e promoção da sua aprendizagem, mediante o respeito e aplicação das determinações legais em todas as suas ações e práticas educacionais;
2. Aplicar nas práticas de gestão escolar e na orientação dos planos de trabalho e ações promovidas na escola, fundamentos, princípios e diretrizes educacionais consistentes e de acordo com as demandas de aprendizagem e formação de alunos como cidadãos autônomos, críticos e participativos;
3. Promover o sentido de visão social do seu trabalho e elevadas expectativas em relação aos seus resultados educacionais, como condição para garantir qualidade social na formação e aprendizagem dos alunos;
4. Definir, atualizar e implementar padrões de qualidade para as práticas educacionais escolares, com visão abrangente e de futuro, de acordo com as demandas de formação promovidas pela dinâmica social e económica do país;
5. Promover e manter na escola a integração, coerência e consistência entre todas as dimensões e ações do trabalho educacional, com foco na realização do papel social da escola e qualidade das ações educacionais voltadas para o seu principal objetivo: a aprendizagem e formação dos alunos;
6. Promover o sentido de unidade e garantir padrões elevados de ensino, orientado por princípios e diretrizes inclusivos, de equidade e respeito à diversidade, de modo que todos os alunos tenham sucesso escolar e se desenvolvam o mais plenamente possível;
7. Articular e englobar as várias dimensões da gestão escolar e das ações educacionais, como condição para garantir a unidade de trabalho e desenvolvimento equilibrado de todos os segmentos da escola, na realização dos seus objetivos, segundo uma perspectiva interativa e integradora;
8. Adotar, ao longo da sua atuação de gestão escolar, uma visão abrangente de escola, um sistema de gestão escolar e uma orientação interativa, mobilizadora dos talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, na promoção de educação de qualidade.

Vários estudos evidenciam a importância que o diretor assume no sucesso da instituição e na criação de um clima de confiança, bem como o facto de ser uma figura determinante nas aprendizagens dos alunos, sendo capaz de promover ou inibir o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem (Fullan, 2007; Lopes, 2016; Paro, 2015).

Segundo Soares (2007), a gestão da instituição, liderada pela figura do diretor, envolve as tarefas associadas à garantia do funcionamento de modo a que os recursos da escola possam ser utilizados para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Assim sendo, no que à ADD diz respeito, é da responsabilidade do diretor apoiar os docentes e promover a sua participação na construção do modelo de avaliação, e deve ter em conta as suas expectativas, dificuldades e sugestões. Assim, o processo de avaliação será mais eficaz e a qualidade pedagógica tão almejada tornar-se-á possível.

É dever do diretor trabalhar conjuntamente com o seu corpo docente (e também discente), trabalhando numa lógica de cooperação e de trabalho de equipa, para implementar um processo de avaliação exequível, justo e eficaz. Enquanto líder, o

diretor “tem de descentralizar competências e incentivar o desenvolvimento de lideranças intermediárias, criar e valorizar o trabalho em equipa, reconhecer boas práticas, resultados e incentivar a inovação, festejar, criar momentos de convívio e desenvolver a comunicação e a liderança” (Vicente, 2014, pp. 31-32).

Isto permitirá identificar as fragilidades do processo de ensino-aprendizagem e consequentemente, permitir o desenvolvimento de estratégias e linhas de ação que visam melhorar a prática docente, o que se irá refletir nas aprendizagens dos alunos. Portanto,

explicitar claramente o que representa educação, a escola, o ensino, o papel do diretor e dos professores na promoção do processo educacional é fundamental para que se possa atuar de forma consistente no contexto educacional. Quando uma mesma fundamentação e entendimento é compartilhado por várias pessoas empenhadas na mesma tarefa, elas passam a manifestar comportamentos convergentes e a adotar representações semelhantes sobre o seu trabalho, reforçando uns o trabalho dos outros e, dessa forma, construindo um processo educacional unitário. Mediante orientação por uma conceção comum de ver o universo educacional e atuando a partir de objetivos comuns reconhecidos como valiosos por todos os que compartilham da mesma visão, a educação ganha efetividade.

(Luck, 2009, p. 24)

A direção da instituição também tem as suas responsabilidades sob o processo de ADD. Focando-se na complexa tarefa do diretor de uma instituição educativa, Lück (2009, p. 43) elencou um conjunto de competências de monitorização de processos educacionais e avaliação institucional que o líder da instituição deve possuir:

1. Estabelecer, na instituição, práticas de monitoramento de todos os processos educacionais e de avaliação dos seus resultados, em todos os segmentos de atuação, com destaque na maior efetividade das ações promovidas e melhores resultados de aprendizagem e formação dos alunos;
2. Avaliar de forma contínua o entendimento sobre os significados atribuídos ao monitoramento e avaliação de resultados pelos participantes da comunidade escolar, de modo a superar distorções e limitações em relação ao seu caráter pedagógico e construtivo;
3. Envolver e orientar todos os participantes da comunidade escolar na realização contínua de monitoramento de processos e avaliação de resultados das suas atuações profissionais;
4. Promover ações, estratégias e mecanismos de acompanhamento sistemático da aprendizagem dos alunos em todos os momentos e áreas, envolvendo a comunidade escolar, estabelecendo, a partir dos seus resultados, as necessárias ações para melhorar os resultados;
5. Promover o monitoramento, de forma participativa e contínua, da implementação do Projeto da instituição, procedendo às adaptações necessárias face a alterações de condições e necessidades previstas e emergentes;
6. Criar um sistema de integração de resultados do monitoramento e avaliação de modo a agregar os dados e informações sobre o desempenho escolar e processos da sua promoção nos diversos segmentos e dimensões de atuação, em estreita relação com os seus planos de ação;
7. Utilizar e orientar a aplicação de resultados do monitoramento e avaliação na tomada de decisões, planeamento e organização do trabalho escolar com foco na melhoria da aprendizagem dos alunos;

8. Delinear um plano de monitoramento e avaliação abrangente dos processos de gestão da escola, em todas as suas áreas de atuação e dos seus resultados;
9. Adotar um sistema de indicadores educacionais para orientar a recolha e análise de dados sobre os processos educacionais como condição para monitorar e avaliar o seu desempenho, em função dos objetivos e padrões educacionais.

No estudo realizado por Gonçalves e Melão (2014), onde procuraram aferir a perspetiva dos diretores sobre a avaliação de desempenho, fica perceptível que os diretores concordam com a ADD e consideram-na importante porque: é um momento de reflexão sobre o que cada professor faz e um ponto de partida para a mudança e melhoria das práticas; pode contribuir para o desenvolvimento profissional do docente. Na perspetiva dos diretores, a primeira e principal finalidade da ADD é o desenvolvimento profissional dos professores e a partir do seu desenvolvimento promove-se a qualidade do ensino.

Ainda no respeitante aos resultados obtidos por Gonçalves e Melão (2014), constata-se que os diretores são a favor da diferenciação do mérito do desempenho, frisando

que é a competência assente na demonstração de boas práticas que deve estar subjacente à diferenciação do desempenho, em vez da competência profissional assente no tempo de serviço, já que é do senso comum que nem todos os docentes com muitos anos de carreira são profissionais com elevado desempenho.

(Gonçalves & Melão, 2014, p. 179)

Estes diretores consideram também a observação das salas de aula um importante mecanismo da avaliação da dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em contexto da prática letiva (Gonçalves & Melão, 2014). Eles advogam que a atividade letiva é uma componente estruturante e que a observação de aulas contribui para o carácter formativo da avaliação. De facto, conforme Machado, Alves e Gonçalves (2011) realçam, todos os professores devem ser sujeitos a momentos de supervisão em sala de aula, dado o valor instrumental que esta pode ter no seu crescimento profissional contínuo.

Um dos aspetos que tem levantado algumas questões é se os professores devem ser avaliados pelos pares (avaliação interna) ou se devem ser avaliados por professores externos à escola (avaliação externa). Segundo os resultados obtidos, Gonçalves e Melão (2014) constataram que a maioria dos diretores é adepta da avaliação externa.

A justificação encontrada é que a avaliação externa

[...] permite uma observação mais limpa, longe das rotinas adquiridas e das proximidades positivas ou negativas' (D4), conferindo mais isenção e

neutralidade ao processo, para além de resolver o problema ético de avaliar o desempenho de atividades às quais o avaliador não é de todo alheio.

(Gonçalves & Melão, 2014, p. 180)

Tal como explicam os autores, antes os professores eram mais resistentes à avaliação externa e atualmente assiste-se a uma abertura ao exterior, motivada “pela não concordância do recurso a avaliadores internos devido às relações de proximidade entre pessoal docente avaliador e avaliado, tal como se depreende da seguinte observação” (Gonçalves & Melão, 2014, p. 180).

No entanto, há também diretores que privilegiam a avaliação interna em detrimento da avaliação externa. Os diretores consideram que este tipo de avaliação, avaliação por pares, permite fazer um acompanhamento efetivo do professor avaliado e construir uma imagem o mais aproximada possível do seu valor (Gonçalves & Melão, 2014). Em relação à autoavaliação, os diretores tecem apontamentos muito pertinentes. Os professores podem aproveitar o momento da autoavaliação para se enaltecerem, pelo que os diretores defendem a autoavaliação, desde que o desempenho descrito pelo professor seja fiel ao desempenho real (Gonçalves & Melão, 2014). Acredita-se que a avaliação deve ser criativa e portanto, pode recorrer a diversas formas de avaliação e a diferentes fontes de informação, conjugando-as e utilizando-as numa lógica de complementaridade. Neste sentido, a ADD pode contemplar a visão de outros professores, bem como a visão do professor avaliado e a visão do aluno.

Outro estudo publicado em 2014, com a finalidade de conhecer a perspetiva dos diretores e dos docentes avaliadores e avaliados sobre o contributo da ADD para o desenvolvimento profissional, revela que a perceção dominante é a de que a avaliação visa certificar e controlar a progressão na carreira (Moura, 2014). Embora a legislação que define e estabelece os princípios e regras de avaliação coloque o desenvolvimento profissional como objetivo principal, a verdade é que os diretores (e também professores avaliadores e avaliados) consideram a ADD é um instrumento ao serviço da certificação e controlo da progressão na carreira (Moura, 2014).

Quanto ao avaliador externo, estes diretores e professores não se mostram satisfeitos e esta nova alteração ao modelo de avaliação não modificou em nada a sua perceção sobre ADD: é que tem sido utilizada apenas para controlar a progressão na carreira (Moura, 2014). Aliás, os diretores e professores que participaram no estudo de Moura (2014) referem mesmo que o modelo de ADD desenvolvido não corresponde às suas expectativas de promoção do desenvolvimento profissional docente e que a observação de aulas, que atrás se referiu ser uma importante componente da ADD, está carregada de um artificialismo e congregação de esforços registados (Moura, 2014). A autora

salienta que a perspectiva dos diretores aponta para diversos constrangimentos na ADD. A observação de aulas surge como um dos aspetos mais negativos.

Os avaliados ressaltam o reduzido número de aulas observadas que inviabiliza a representatividade de todo o trabalho desenvolvido pelo docente. Avaliadores e diretores destacam o artificialismo e a congregação de esforços registados naqueles dois momentos. A dimensão sumativa é claramente sobrevalorizada, comprometendo o propósito anunciado nos referentes legais que se propõem centrar a sua ação no desenvolvimento profissional e potenciar a dimensão formativa da avaliação, o que assenta num processo cíclico e moroso de reflexão e (re)construção de práticas. Outro elemento sensível é a falta de reconhecimento dos avaliadores, um grupo surgido da urgência de implementação do novo regime de avaliação, a quem a formação concedida não conseguiu legitimar. Também a avaliação inter pares fomentou tensões decorrentes da proximidade entre os participantes e do estatuto de opositores a uma mesma menção. Outros aspetos considerados negativos prendem-se com a perceção de um processo imposto, sem a devida discussão e preparação e a determinação de uma dotação que desvirtua o reconhecimento do mérito.

(Moura, 2014, p. 162)

Os diretores de uma instituição educativa assumem um papel da maior relevância e eles devem promover a participação do corpo docente (e também do corpo discente) no processo de avaliação, como também eles devem estar envolvidos. Mas é necessário que a informação prestada pelos professores seja tida em consideração pelos diretores e que realmente sirva para melhorar a qualidade do ensino. Muitos professores avaliados consideram que o convite para participar no processo avaliativo serve apenas para cumprir uma formalidade vazia de consequências, o que dificulta a criação de um ambiente de confiança e apropriação do processo, aspetos fundamentais na implementação de qualquer sistema de avaliação (Stronge, 2011).

A generalidade dos diretores reconhece o quão fundamental é a ADD e com a introdução das últimas alterações ao modelo vigente, encontram alguns pontos fortes: uma maior motivação, envolvimento, reflexão sobre as práticas, formação e abertura da sala de aula (Moura, 2014). Ao mesmo tempo, apontam como pontos fracos: a implementação precipitada, a uniformização do processo, a ineficácia quanto à melhoria das práticas e as tensões em resultado da relação de proximidade entre os participantes e por imposição da dotação (Moura, 2014).

Outro estudo procurou aferir a perspectiva do diretor e do presidente do Conselho Geral sobre a regulação da avaliação do desempenho do diretor escolar e o desenvolvimento de competências de gestão e liderança (Vicente, 2014). Os resultados obtidos por Vicente (2014) evidenciam uma reconfiguração do papel do Conselho Geral e para um reforço das suas competências, percebendo-se que o diretor desenvolve variadas funções, as quais acarretam grande responsabilidade, num contexto onde se destaca

uma multirregulação contraditória, com profissionalismo, delegando e motivando os seus colaboradores. No referido estudo, tanto o diretor como o presidente do Conselho Geral são a favor da implementação da avaliação interna do desempenho do diretor, a realizar pelo Conselho Geral, mas apontam limitações na sua regulação (Vicente, 2014).

No plano internacional, mais concretamente no Chile, Mizala e Romaguera (2004) realizaram um estudo qualitativo que não só aborda o modelo de avaliação do desempenho docente adotado pelo país, como se focam nas perceções dos diretores de escolas e professores face ao sistema nacional de avaliação do desempenho docente (SNED). As autoras concluíram que:

- A introdução do SNED estabelece um importante nível de acordo no discurso dos diretores de estabelecimentos subvencionados. Segundo os diretores, os professores ainda resistem a incorporar elementos de avaliação, competência e reconhecimento público de diferenças de qualidade entre as escolas do setor subvencionado;
- Quanto à capacidade do SNED motivar os professores e de provocar mudanças positivas no seu desempenho, verifica-se que ainda existem algumas falhas, como a falta de informação e difusão do prémio que impede que a escola se sinta com competência para ser selecionada como escola vencedora;
- De acordo com os diretores, a cultura docente tende à compensação igualitária de esforços e resiste a fazer distinção entre docentes e escolas;
- Os diretores referem que o prémio de desempenho será uma atração na medida em que os estabelecimentos precisam competir para obtê-lo, até porque se não há informação suficiente, dificilmente se produzirão efeitos estimulantes sobre os estabelecimentos;
- Por fim, os diretores defendem a participação dos pais no processo de avaliação e realçam a necessidade do sistema ser transparente e defendem também que é necessário publicar, de forma antecipada, informação sobre a metodologia utilizada.

Nos EUA, o diretor da escola desempenha um papel primordial na avaliação do professor. Contudo, dada a crise que se instalou no sistema educativo norte-americano, o país procurou implementar um modelo que englobe outros agentes e outros critérios (Santos, 2012).

Peterson (1995) identificou um conjunto de orientações integradoras e que deveriam nortear a ADD nos EUA. Com base no seu trabalho, Pacheco e Flores (1999, p. 38) estudaram as conclusões de Peterson e, em relação à ADD, resumiram-nas do seguinte modo:

1. Enfatizar a função da avaliação do professor utilizando documentação e registos de boas práticas de ensino já existentes;
2. Utilizar boas razões para avaliar;
3. Colocar o professor no centro da atividade de avaliação;
4. Utilizar mais do que um avaliador para julgar a qualidade e a *performance* do professor;
5. Limitar o julgamento do gestor na avaliação;
6. Utilizar diversas fontes para fundamentar os juízos sobre a qualidade do professor;
7. Utilizar dados diferenciados para fundamentar os juízos;
8. Gastar o tempo necessário, além de outros recursos, para reconhecer um bom professor;
9. Utilizar a investigação para avaliar corretamente;
10. Atender à atual sociologia da avaliação do professor;
11. Utilizar os resultados da avaliação para encorajar a elaboração de *dossiers*, pessoais, publicar resultados e servir de base ao sistema de promoções do professor.

De facto, o diretor da instituição é um dos intervenientes do processo de avaliação do ensino, particularmente do desempenho docente e numa perspetiva mais abrangente, é o diretor que orienta e gere a vida da instituição. Logo, a sua importância na organização e sucesso da organização é indiscutível. Além disso, enquanto líderes escolares, se lhes for dada autonomia para tomar decisões importantes (como adaptação dos programas de ensino, promoção do trabalho em equipa entre os professores, monitorização, avaliação e desenvolvimento profissional dos professores, no desenvolvimento de objetivos e planos da escola, na monitorização do progresso, usando dados para melhorar as práticas e influenciando o recrutamento de professores) podem chegar mais além e ‘fazer diferente’ (Vicente, 2014).

### **3.4.5 Os estudantes e a Avaliação de Desempenho Docente**

O Ensino Superior sofreu grandes mudanças estruturais nas últimas décadas e este não só se expandiu como se diversificou e hoje mais alunos têm acesso a este ensino, o que o torna mais heterogéneo. Aliás, a nível mundial, assistiu-se a um crescimento quantitativo exponencial, onde novos públicos ingressaram no Ensino Superior, o que gerou uma grande diversidade do perfil estudantil (OCDE, 2014).

A lógica que subjaz ao Ensino Superior é a de um acesso justo e igual, que se pauta pela ampla e qualificada formação académica das pessoas (Bisinoto & Almeida, 2017). Os estudantes deixaram de ser simples atores do Ensino Superior para se assumirem

enquanto seus clientes<sup>30</sup>, até porque hoje a oferta educativa, no que respeita a este tipo de ensino, é muito maior.

Para Chua (2004) e Saraiva (2008) os alunos e as suas famílias, que pagam os estudos, são clientes do Ensino Superior e nesse sentido, a avaliação da qualidade deve ter em linha de conta as perceções dos seus clientes. Além disso, tendo-se como referência o estudo realizado por Bonito *et al.* (2009) onde procurou aferir, junto de alunos que frequentavam o 3.º ano dos cursos de Licenciatura em Enfermagem no Alentejo, os indicadores de qualidade de ensino constata-se que o desempenho do professor é o principal indicador de qualidade do ensino apontado pelos alunos. Logo, faz todo o sentido que as IES privilegiem a participação dos alunos na ADD. Os resultados do estudo revelam que os alunos associam a qualidade de ensino ao desempenho dos professores e só depois, se focam nas infraestruturas e recursos adequados para a realização das aprendizagens.

Assim, pode aferir-se que

a democratização do acesso à Educação Superior (ES) generalizou-se, refletindo a ideia de que o direito a uma educação de nível superior é elemento essencial na construção da sociedade, no fortalecimento dos valores democráticos, no desenvolvimento da cidadania e no crescimento económico e social das nações. A ES está positivamente associada à ampliação das possibilidades de emprego, de inclusão socioeconómica e de redução das assimetrias existentes na sociedade.

(Bisinoto & Almeida, 2017, p. 1)

Atualmente existem várias IES, tanto públicas como privadas. Mas os processos de expansão e democratização não podem ficar reduzidos à criação de mais instituições, cursos e vagas, sendo crucial assegurar a existência de condições adequadas para a permanência, sucesso e realização das expectativas dos alunos, os quais fazem parte dos critérios de qualidade científica e social (UNESCO, 2009).

Com todas as mudanças ocorridas, a massificação dos alunos no Ensino Superior veio levantar questões em matéria de qualidade. Diversos autores mostraram-se preocupados com o facto das políticas que visam uma maior abertura ao Ensino Superior e que pretendem democratizar o acesso poderem ter um efeito negativo nos padrões académicos de excelência, onde a democratização surge associada à

---

<sup>30</sup> Os alunos passam a assumir-se enquanto clientes das IES porque segundo Helena (s/d) e Fortes *et al.* (2011), a importância da satisfação dos clientes deve ser muito valorizada nas organizações, tal como a dos alunos tem vindo a ser considerada nas IES. Tal como as empresas que avaliam a qualidade dos seus serviços, as IES têm-no feito para atender sobretudo à satisfação do seu maior cliente: os alunos.



massificação e à baixa qualidade do ensino (Gusmão, 2013; Pitman, 2014; Ristoff, 2013). Nesta ordem de ideias, “a preocupação com a qualidade tem sido intensificada, levando a implementação de sistemas de garantia de qualidade nas instituições, com mecanismos de regulação e de avaliação” (Bisinoto & Almeida, 2017, p. 2).

No entanto, não nos devemos cingir à ideia de que o melhor é não democratizar o Ensino Superior para não “baixar a qualidade”, mantendo o Ensino Superior só para uma elite. Como foi referido anteriormente por Helena (s/d) e Fortes *et al.* (2011) há um discurso inspirado por uma visão neoliberal que vê a educação como uma oportunidade de negócio em que os alunos são clientes e as escolas fornecedoras de serviços. Para além disso, é importante para a sociedade em geral ter mais indivíduos devidamente capacitados e formados para o exercício de uma atividade profissional, bem como o exercício pleno do seu papel enquanto cidadão.

A preocupação com a qualidade do ensino não é recente. Em Portugal, por exemplo, a melhoria da qualidade do ensino focava-se na melhoria dos currículos, nos processos de gestão e no desenvolvimento de novos programas de ensino. Entretanto, perante um paradigma de avaliação que se revelava ineficaz, percebeu-se que para melhorar a qualidade do ensino era necessário melhorar a qualidade do trabalho pedagógico e dos sistemas de apoio à aprendizagem (Fernandes, 2008).

O aluno, tal como o professor, passou a ser uma componente fundamental quer ao nível da avaliação das IES, quer ao nível da ADD e a sua opinião sobre a qualidade do ensino é extremamente importante. Aliás, para que as IES alcancem a qualidade de ensino que desejam e, concomitantemente, que contribuam para o desempenho da sociedade, têm que assegurar a qualidade dos serviços oferecidos e a satisfação dos seus clientes, os alunos (Nascimento & Rocha, 2015).

As exigências e os desafios que se colocam ao Ensino Superior evidenciam a necessidade de se considerar a perspetiva dos alunos quanto à qualidade do serviço por eles consumido, neste caso, o Ensino Superior. As IES devem, por um lado, garantir uma educação de qualidade, canalizando esforços para a sua promoção e por outro, como se entende que o ensino é uma dimensão prioritária, surge a necessidade de se avaliarem as práticas pedagógicas dos professores, enquanto fatores determinantes dos sistemas de avaliação e de garantia da qualidade das IES (Bisinoto & Almeida, 2017).

A satisfação e a perceção que os estudantes têm da qualidade do ensino, o que significa dizer do desempenho do docente, constitui hoje um dos indicadores da avaliação da qualidade pedagógica. Para esse fim vários instrumentos, nomeadamente questionários

pedagógicos, têm sido concebidos especificamente para recolher informação junto dos estudantes e que visam avaliar a qualidade do ensino e do desempenho do professor (esta questão é abordada no ponto seguinte com maior profundidade). Eles, os alunos, têm a oportunidade de se pronunciar sobre o seu envolvimento, sobre a unidade curricular (UC), tendo em conta critérios como a clareza, a avaliação e a dificuldade, e sobre o docente considerando como critérios o apoio por ele prestado, a estrutura e o relacionamento.

A importância da participação e do envolvimento dos alunos na ADD fica ainda mais evidente quando se constata que a nível europeu, o instrumento mais utilizado para avaliar a qualidade do ensino é o questionário a ser preenchido pelos estudantes (este instrumento é utilizado em cerca de 93% das 451 IES estudadas) (Sursock, 2015). Outro aspeto que importa sublinhar é que numa amostra de 451 IES, este instrumento é mais utilizado do que o portefólio docente (45%) e que o *feedback* dos pares (37%) (Sursock, 2015).

A avaliação da qualidade do ensino, ou a avaliação do docente pelos alunos traduz-se num mecanismo de autoavaliação institucional que tem vindo a ser aplicado à escala mundial (Spooren, Brockx & Mortelmans, 2013). Sendo a qualidade fundamental para um Ensino Superior eficaz, não se pode descurar o contributo que os alunos podem dar para melhorar a qualidade do Ensino Superior através da sua participação na avaliação das IES e da ADD. A avaliação da qualidade pelos estudantes

é uma prática bastante comum nas instituições que requerem, no final de cada semestre letivo, que os estudantes preencham questionários ou inquéritos classificando as práticas pedagógicas dos docentes, o funcionamento das disciplinas e das aulas e, em vários casos, a qualidade das suas próprias aprendizagens.

(Bisinoto & Almeida, 2017, pp. 2-3)

Através desta avaliação, os alunos facultam informação sobre a qualidade da instituição, isto é, sobre o funcionamento dos ciclos de estudos, sobre as competências pedagógicas dos docentes, sobre a estrutura e organização curricular e sobre os recursos físicos e humanos da instituição. Além disso, esta participação dos alunos na avaliação permite ter acesso a informação sobre a sua experiência educativa. Assim sendo, “cada vez mais, se favorece uma abordagem mais holística da avaliação, defendendo-se um casamento entre a utilização de indicadores de desempenho, a avaliação pelos pares, e a avaliação pelos estudantes, no caso do ensino-aprendizagem” (Sarrico, 2010, p. 6).

O avanço tecnológico também tem a sua influência sobre a ADD. Antigamente os questionários de avaliação da qualidade pedagógica eram impressos e preenchidos na sala de aula e atualmente, dada a evolução tecnológica e o aparecimento da internet, estes questionários têm sido ministrados via *online*, de modo a garantir e promover a melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem (Benton & Cashin, 2012). De facto, com o preenchimento *online* dos questionários pedagógicos, espera-se que haja uma maior percentagem de alunos a preenchê-los, sendo que agora podem responder em casa ou noutro local que lhes pareça indicado (desde que tenham acesso à internet), como podem responder no momento que lhes for mais adequado.

A ADD pelos alunos é hoje uma prática comum e frequentemente utilizada pelas IES, mas se esta avaliação é questionada pelos alunos, é ainda mais questionada pelos docentes (Bisinoto & Almeida, 2017). Porquê?

Como salientam Silveira e Teixeira da Rocha (2016, p. 192),

a ausência dessa avaliação do ensino pelos alunos traz consequências para ambos os lados envolvidos. Dos professores, retira a possibilidade de um feedback sobre a sua atividade, ou seja, de saber quais são os seus pontos fortes e onde ou o que precisa ser melhorado na sua prática (Marsh, 1984). Os alunos, por sua vez, também são prejudicados, pois, na ausência de um meio de comunicação com o seu curso, eles não são ouvidos de forma oficial e assim permanecem sem voz durante a sua formação (Bobbio, 2012).

A ADD pelos alunos é tão importante como a ADD pelos pares ou pelo próprio professor, pois o objetivo final em todas elas é a melhoria da qualidade do ensino e apresentam diversas vantagens (Nascimento, Pereira & Domingues, 2010):

- O professor pode refletir sobre as informações apresentadas na avaliação de desempenho;
- O docente pode sentir-se motivado por políticas de remuneração que levem em conta o seu desempenho;
- Favorece a formação continuada do docente, por meio do rompimento da sua inércia pessoal;
- Fornece um *feedback* dos alunos sobre a atuação docente.

Por outro lado, esta avaliação também acarreta algumas desvantagens, entre as quais (Nascimento *et al.*, 2010):

- O aluno pode querer *vingar-se* do professor aquando da sua avaliação;
- O docente pode sentir-se desmotivado por políticas de remuneração que levem em conta o seu desempenho;

- Utilização apenas do método tradicional para realização da avaliação do desempenho;
- Deixa de detetar o desempenho do professor no processo de disseminação do conhecimento.

Apesar da discórdia que existe em torno da avaliação que os alunos fazem do professor, Coelho (2013) defende que a avaliação realizada pelos alunos permite triangular dados, assegurando a validade e fidelidade, sendo frequentemente utilizada nos ensinos secundário e superior. Sobre a avaliação realizada pelos alunos existem duas perspetivas opostas, as que concordam e as que não concordam.

Quem concorda que se integre na avaliação do desempenho docente a avaliação tecida pelos alunos considera que alunos e professores têm uma opinião semelhante quanto ao bom ensino e ao que é ser bom professor (são líderes amigáveis, compreensivos, cooperativos e moderadamente exigentes) (Teixeira, 2010).

Num estudo realizado por Ventura, Neves, Loureiro, Frederico-Ferreira e Cardoso (2011), onde se procurou identificar a opinião dos estudantes acerca das características de um *Bom Professor*, verificou-se que os alunos consideram como indicadores de um *bom professor*: o conteúdo da disciplina lecionada; a capacidade de cativar e motivar; a capacidade de desenvolver uma boa relação com os estudantes; ser disponível e acessível; ser compreensivo e tolerante; ser capaz de relacionar a teoria com a prática, sendo exigente, assíduo e pontual.

Quem não concorda parte do princípio que os alunos não apresentam os requisitos necessários para assumirem o papel de juizes da qualidade do ensino, uma vez que não têm muita experiência (Teixeira, 2010).

As IES têm assumido a ADD como um instrumento que permite aferir o nível de satisfação dos alunos, seja em relação às propostas da UC, as quais são executadas pelo docente, seja em relação à forma como essas mesmas propostas foram operacionalizadas ao longo do ano letivo. No entanto, os professores não são adeptos desta ideia e consideram os alunos inaptos para uma avaliação desta dimensão e ficam ainda menos satisfeitos quando a ADD recorre exclusivamente ao aluno enquanto avaliador do processo de ensino-aprendizagem (Santo & Santos, 2010).

Também Spooren *et al.* (2013) mencionam que tem sido questionada a validade e o efetivo uso que é dado à avaliação da qualidade do ensino por parte dos alunos.

Entre os motivos que justificam a oposição de muitos professores à avaliação feita pelos alunos, podem referir-se:

- O receio de que essas informações sejam usadas como única forma de avaliação de desempenho por parte da administração;
- A penalização do professor por parte de alunos que não conseguem bom desempenho na disciplina;
- A vingança dos alunos por motivos variados;
- Alguns docentes veem a avaliação como uma competição por popularidade e que pouco avalia o seu conhecimento científico;
- Percepção dos docentes de que os alunos possuem conhecimentos insuficientes para avaliar a qualidade do ensino.

(Chonko, Tanner & Davis, 2002, p. 24)

Para que o professor aceite ser avaliado pelo aluno e confie no processo avaliativo, o modo de avaliação tem que ser adequado e por isso, quando os questionários pedagógicos são construídos é necessário ter em conta os critérios de ADD pelo aluno. Tendo por base uma IES privada, Santo e Santos (2010) identificaram 10 critérios que devem integrar e estar presentes nos questionários pedagógicos que visam avaliar a prática pedagógica docente:

- 1) Domínio e consistência dos conteúdos apresentados;
- 2) Clareza e objetividade nas explicações dos assuntos;
- 3) Habilidade para interagir e estimular os alunos;
- 4) Administração do tempo da aula de forma produtiva;
- 5) Relacionamento com a turma;
- 6) Qualidade dos recursos utilizados;
- 7) Pontualidade no início e no término da aula;
- 8) Interesse no desenvolvimento dos alunos em esclarecer dúvida;
- 9) Uso do material didático adotado (módulo, livro ou paradidático);
- 10) Equivalência entre qualidade da aula e nível de exigência das avaliações.

A avaliação da qualidade pedagógica levanta questões referentes aos alunos, que avaliam os professores, e referentes aos professores, que são avaliados pelos alunos. O tema da avaliação dos professores, por si só, já é polémico na medida em que

envolve a definição de critérios e métodos que dificilmente são aceites por todos os envolvidos, principalmente entre os sujeitos avaliados. Diferentemente da avaliação do aluno, em que o professor é o avaliador e o aluno o avaliado, na avaliação do ensino o professor ocupa o lugar de ambos, avaliador e avaliado – visto que não se pode separar a figura do professor da do ensino.

(Silveira & Teixeira da Rocha, 2016, p. 192)

Verifica-se no entanto, que a generalidade dos alunos do Ensino Superior são a favor da sua participação na ADD mas ao mesmo tempo, questionam se os resultados obtidos através da avaliação são realmente utilizados e se se refletem na criação de novas medidas e estratégias que visam melhorar o ensino (Asassfeh, Al-Ebous, Khwaileh &

Al-Zoubi, 2014; Bisinoto & Almeida, 2016; Iqbal, Lee, Pearson & Albon, 2016; Kite, Subedi & Bryant-Lees, 2015).

Cid, Saraiva, Pereira, Sampaio e Bonito (2010) realizaram um estudo em Portugal, onde procuravam avaliar os níveis de qualidade do ensino em estabelecimentos de Ensino Superior do Alentejo através da percepção dos estudantes face à qualidade do ensino, tendo encontrado uma satisfação globalmente positiva dos respondentes em relação às respetivas percepções do ensino que lhes é ministrado.

A este respeito, considera-se pertinente referir um estudo que abrange duas realidades distintas – Portugal e o Brasil – e onde o objetivo era perceber qual a percepção dos estudantes sobre avaliação das universidades (Leite *et al.*, 2007). Alunos de universidades portuguesas e brasileiras pronunciaram-se sobre o processo de avaliação considerando-o importante, necessário e legítimo para a sociedade e para os sistemas educativos (cultura englobante), bem como para as próprias IES (cultura englobada). No entanto, foram encontradas diferenças quanto ao que entendem ser a avaliação das universidades. Os alunos brasileiros consideram que a avaliação assume um sentido de avaliação institucional, já os alunos portugueses referem que a avaliação tem um significado de avaliação institucional e da aprendizagem e valorizam-na como um meio de regulação.

Já os professores, embora considerando importante a participação dos alunos na ADD, questionam o real valor da avaliação do ensino pelos alunos (Burden, 2010; Chan, Luk & Zeng, 2014; Wong & Moni, 2014). E perante todo o questionamento e resistência dos professores face à avaliação do ensino pelos alunos, Marsh (1984) procurou perceber quais os fatores que influenciavam as suas respostas. O autor concluiu que o interesse prévio dos alunos na UC, a nota atual ou a nota que esperam ter, os motivos que justificam a sua matrícula no Ensino Superior, a carga de trabalho e a dificuldade e o tamanho da turma, são os principais fatores que condicionam as respostas dos alunos quando avaliam o desempenho do professor.

A par da expansão e democratização do Ensino Superior, também o interesse pela qualidade do ensino tem aumentado (Afonso, 2014; Barroso, 2016; Magalhães *et al.*, 2013; Magalhães, 2014). Hoje a implementação de sistemas de avaliação, nomeadamente de avaliação da qualidade pedagógica pelos alunos, é um mecanismo comum nas IES e o seu objetivo final é a melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem. É então necessário clarificar os conceitos de avaliação, de qualidade e de ensino-aprendizagem, sendo que a avaliação da qualidade pedagógica só será vantajosa se permitir identificar: os elementos e os fatores que evidenciam tanto as

potencialidades como as fragilidades que assistem o processo de ensino-aprendizagem; as práticas pedagógicas mais bem-sucedidas; as possibilidades que podem contribuir para reorientar os espaços de ensino, aprendizagem e avaliação das aprendizagens (Bisinoto & Almeida, 2016).

A avaliação feita pelos alunos permite recolher dados sobre o processo de ensino-aprendizagem, uma componente fundamental para a promoção do desenvolvimento dos alunos e da sua formação académica, como do desenvolvimento profissional dos docentes (Bisinoto & Almeida, 2017). Para Silveira e Teixeira da Rocha (2016) esta prática de avaliação comporta diversos benefícios. Tendo em conta o contributo de outros teóricos, os autores apontam como vantagens que decorrem da avaliação do ensino pelos alunos:

- Permite que o docente tome conhecimento dos pontos fortes e dos pontos fracos da sua prática pedagógica, o que pode incentiva-lo a aperfeiçoar a sua atividade;
- Norteia os docentes que estão no início da sua carreira e que não possuem uma formação específica para o ensino;
- Pode diagnosticar e retroalimentar a instituição sobre a efetividade do seu corpo docente;
- Permite quantificar a efetividade do docente com vista à sua promoção;
- Disponibiliza informação aos estudantes, de modo a orientá-los na seleção de UC's;
- Proporciona atividades de pesquisa em educação.

Não basta que os alunos participem na avaliação. Os resultados obtidos devem servir para definir novas estratégias, políticas e medidas de ação que têm a finalidade de melhorar a qualidade do ensino. Contudo, quer-se sublinhar a ideia de que

o ensino constitui o campo de atividade com maior visibilidade nas escolas, as responsabilidades dos docentes pela qualidade do ensino ministrado são óbvias, mesmo que de não responsabilidade exclusiva, são múltiplas as formas de avaliação da qualidade docente, não se esgotando na forma de avaliação através de questionários aos alunos, captando as suas perceções.

(Estrela & Simão, 2003, p. 29)

Por tudo aquilo que foi exposto, constata-se que com a massificação e intensificação do acesso aos sistemas educacionais, nomeadamente à educação superior, a demanda por um ensino de qualidade tornou-se primordial e necessária (Nascimento & Rocha, 2015).

Acredita-se que a ADD deve ser abrangente e ter em consideração todos os intervenientes envolvidos (o que significa que deve incluir os alunos e os professores) bem como os novos desafios do desenvolvimento da docência, pois só assim se perceberá onde e como se pode melhorar a qualidade do ensino (Bisinoto & Almeida, 2016; Pereira, 2009).

Estes desafios surgem ao nível do conhecimento pedagógico, científico e cultural que é exigido aos docentes, do aumento de responsabilidades que lhes são atribuídas, da necessidade de lidar com uma maior diversidade de alunos e com diferentes capacidades de aprendizagem (Ventura *et al.*, 2011). Todos estes desafios exigem do professor a capacidade de organizar e sistematizar a informação, mobilizar os conhecimentos e motivar os alunos para proporcionar e estimular as aprendizagens (Ventura *et al.*, 2011). Para isso, e para o professor ter um bom desempenho, há também que lhe proporcionar todas as condições para este alcançar os objetivos que lhe são propostos e desempenhar com sucesso as suas funções.

#### **3.4.6 Os Questionários: instrumento de Avaliação da Qualidade Pedagógica**

Referiu-se anteriormente que a ADD deve utilizar diferentes fontes de informação e também diferentes instrumentos de recolha de informação, com a finalidade principal de recolher dados que permitam fundamentar o processo avaliativo. Como fontes de informação podem apontar-se os professores (avaliação por pares), mas também os alunos e o questionário, um instrumento bastante utilizado.

Teixeira (2010) refere mesmo que há quem defenda a participação dos pais na avaliação do professor, pois têm toda a legitimidade e poder para participar no processo. Contudo, também a utilização desta avaliação não é consensual (Coelho, 2013), mas é utilizada em alguns países, onde são enviados questionários fechados destinados aos alunos e aos encarregados de educação.

No entanto, sendo alvo do nosso estudo a avaliação no que respeita ao Ensino Superior, não se desenvolve a análise em torno da avaliação realizada pelos pais, que não se aplica a esse nível de ensino, mas à avaliação dos docentes realizada pelos alunos.

Quando se analisa a literatura científica existente em torno da Avaliação da Qualidade Pedagógica (AQP) há um ponto comum que não tem sido analisado: o questionário de



avaliação pedagógica preenchido pelos alunos. Como salienta Vieira e Moreira (2011, p.20), a avaliação educativa transcende a perspectiva objetivista: “[...] a avaliação tem a ver com atividades de qualificar, medir, corrigir, classificar, certificar, examinar, testar mas não se confunde com elas”. Ainda que se tenha um olhar focalizado neste instrumento, “[a] literatura revela que o trabalho dos professores é melhor descrito e avaliado se forem recolhidos diferentes tipos de evidência a partir de fontes variadas e métodos múltiplos, não sendo recomendada a utilização de uma única fonte” (Fernandes & Flores, 2012, p. 83).

O uso de avaliações anónimas dos alunos para medir o desempenho dos professores tornou-se extremamente popular em muitas universidades. Geralmente os alunos preenchem questionários que incluem perguntas sobre a clareza das aulas, formações ou palestras, a logística do curso, entre muitas outras. Eles são administrados durante uma aula no final do período ou semestre e, mais recentemente, são preenchidos *online*. A administração da universidade utiliza tais avaliações para resolver os problemas relacionados com a seleção e motivação dos professores, num contexto em que nem o tipo de professor, nem o seu esforço, podem ser observados precisamente (Braga, Paccagnella & Pellizzari, 2014).

Sabe-se que as avaliações dos alunos são frequentemente usadas para informar, posteriormente, sobre decisões de contratação e promoção. A validade das avaliações anónimas dos alunos baseia-se no pressuposto de que, ao assistir às aulas, os alunos devem ter a capacidade de reconhecer o desempenho dos professores e relatam-no verdadeiramente quando questionados. Embora essa visão seja plausível, há várias razões para questionar a adequação de tal medida. Por exemplo, os objetivos de preenchimento dos questionários dos alunos podem ser diferentes dos do diretor, isto é, da administração da universidade. Os alunos podem simplesmente preocupar-se com as suas notas, enquanto a universidade se preocupa com a sua aprendizagem, não estando os dois perfeitamente correlacionados, especialmente quando o mesmo professor está envolvido no ensino e na classificação (Harris & Sass, 2014). Mas, se a participação dos alunos for autêntica, a avaliação por eles feita deve ser tida em consideração, na medida em que “os alunos são os principais consumidores dos serviços educativos docentes, [...] estão numa situação privilegiada para proporcionar informação acerca da eficácia da docência, têm informação direta do tipo, natureza e qualidade das práticas docentes que se realizam na aula” (Bretel, 2002, p. 41).

Coerente com esta interpretação, Krautmann e Sander (1999) já haviam referido que a avaliação dos docentes é de certa forma condicionada, porque os professores que dão

notas mais altas também recebem melhores avaliações. Esta constatação é confirmada por vários outros estudos (Carrell & West, 2010; Johnson, 2003; Weinberg, Fleisher, & Hashimoto, 2009) e apontada como uma das principais causas da inflação dos valores atribuídos aos professores, pelos alunos. A medição da qualidade do ensino é complicada quando se apela à avaliação de características observáveis. Apesar dessas dificuldades, há evidências de que a avaliação dos professores incentiva-os a cumprir objetivos, de acordo com esta política avaliativa.

Regra geral, quando os alunos participam na avaliação do desempenho do professor, o instrumento utilizado é questionário. Morais (2005) refere que na maioria das vezes os questionários apresentam um formato de *rating scales* sendo no entanto, cada vez mais visível a emergência de questionários que são aplicados em ambiente *online*. O que justifica a aplicação do questionário através deste ambiente são fatores como o tempo, a flexibilidade, a quantidade de comentários qualitativos e quantitativos e os custos associados. Na verdade, a utilização de questionários apresenta diversas vantagens e uma delas é que permite inquirir um número elevado de indivíduos num curto espaço de tempo. Entre outros benefícios que decorrem da utilização e aplicação de questionários *online* a alunos e que visam avaliar o desempenho dos professores, importa referir (Morais, 2005):

- Os alunos têm mais tempo para o seu preenchimento, o que contribui para o aumento significativo de informações quantitativas e qualitativas;
- Os questionários são fáceis de adaptar e personalizar, o que auxilia a sua formatação e o desenvolvimento de modelos de questionários que se adaptam à heterogeneidade de métodos de ensino;
- Os questionários garantem o anonimato dos alunos, o que os estimula a desenvolverem as suas respostas às questões abertas;
- Permitem uma publicação rápida dos resultados;
- Acarretam poucos custos e exigem poucos recursos humanos.

Por outro lado, também têm sido apontadas críticas ao questionário aplicado *online*, pois em alguns casos a percentagem de respostas é pouco significativa. Tal situação pode encontrar justificação no facto de não acreditarem na garantia do anonimato, falta de compromisso e apatia por parte dos alunos e nos problemas técnicos decorrentes da implementação do sistema (Morais, 2005).

Além disso, com a utilização de questionários a probabilidade de se obterem respostas enviesadas é maior e as evidências empíricas demonstram que os alunos com historial de sucesso a nível escolar tendem a envolver-se com maior facilidade no preenchimento de questionários, contrariamente ao que se verifica nos alunos que já não são tão bem-sucedidos academicamente (Morais, 2005). O mesmo é referido por Ventura, Ferreira, Loureiro, Oliveira e Cunha (2009), ao mencionar que muitos professores não ficam muito agradados nem confortáveis com a ideia de serem avaliados pelos alunos apontando a possibilidade de enviesamento das respostas, que se devem a fatores como: dificuldade da disciplina, a classificação obtida, a motivação do estudante e a dimensão da turma.

Várias universidades e institutos politécnicos de Portugal recorrem ao questionário pedagógico com a finalidade de recolher informação junto dos alunos sobre a qualidade do ensino. Como se explicou anteriormente a propósito do que avalia, a ADD visa precisamente avaliar a qualidade do ensino. Assim, através do preenchimento de um questionário os alunos participam no processo de avaliação, o qual visa em última instância a melhoria contínua da qualidade do ensino. E sendo a ADD tão complexa, faz sentido que esta obedeça “a um modelo multidimensional, abarcando os múltiplos aspetos do ensino aprendizagem, incluindo a participação efetiva dos alunos, inferindo as suas perceções sobre a qualidade do ensino ministrado e a prestação do próprio docente” (Ventura *et al.*, 2009, p. 59).

Através do contacto com diferentes questionários de avaliação da qualidade pedagógica de diferentes IES portuguesas (por exemplo, as Universidades de Aveiro, do Porto, de Lisboa e de Trás-os-Montes e Alto Douro - UTAD, os Institutos Politécnicos do Porto e de Viana do Castelo e o Instituto Superior de Ciências Educativas – ISCE –, uma IES privada) percebeu-se que as instituições têm considerado este instrumento (o questionário pedagógico) e a participação dos alunos no processo avaliativo de fundamental importância, pois não só auxilia a avaliação, como permite refletir sobre ela, promovendo também a interação e as estratégias pedagógicas.

Quanto ao local de acesso ao questionário, os alunos podem solicitá-lo na própria instituição como podem preenchê-lo através da internet. Percebe-se que estes questionários são, muitas vezes, enviados por email ou então encontram-se disponíveis na área pessoal do aluno. Uma das questões que é assegurada em todos os questionários é o anonimato, a confidencialidade e também a transparência dos dados (os alunos não são identificados e os dados por eles disponibilizados apenas são utilizados para fins estatísticos da instituição).

De facto, considera-se que o questionário pedagógico para alunos, quando devidamente adaptado ao público-alvo, pode constituir-se num instrumento de avaliação da maior relevância, uma vez que promove a participação de um dos principais atores do processo de ensino-aprendizagem: os alunos. E é também isso que se pretende no Ensino Superior de hoje: que alunos e professores se envolvam num processo conjunto de contínua melhoria da qualidade do ensino.

Em seguida, apresentam-se alguns casos específicos de IES portuguesas e do seu posicionamento quanto ao questionário pedagógico.

Em primeiro lugar, importa referir a Universidade de Aveiro (UA), a qual dispõe de inquéritos pedagógicos<sup>31</sup> que visam avaliar o ensino através da perspetiva dos estudantes. Desde a década de 90 que a UA se preocupa com a qualidade do ensino, fazendo desta uma prioridade institucional. Conforme se pode ler na página oficial do Sistema de Garantia da Qualidade do Ensino (SGQ\_ensino) da UA, o SGQ\_ensino constitui a parte do Sistema Interno de Garantia da Qualidade (SIGQ), a qual abrange uma das mais complexas atividades das universidades: o processo de ensino-aprendizagem (SGQ\_ensino, 2017).

Depois das alterações no Ensino Superior, provocadas pela implementação do processo de Bolonha, a aprovação do Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior e a criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, bem como dos resultados obtidos no último processo de avaliação externa pela *European University Association*, ao qual a UA se submeteu em 2007, a Universidade constatou a necessidade de reforçar os mecanismos de garantia da qualidade (SGQ\_ensino, 2017).

Nesta ordem de ideias, a UA tem vindo a consolidar e a melhorar continuamente o seu SIGQ e por isso, tem desenvolvido mecanismos que visam assegurar a melhoria contínua dos processos internos de funcionamento da instituição, com resultados efetivos na melhoria da qualidade do ensino. O SGQ\_ensino reproduz os mecanismos para monitorização do funcionamento da função de ensino-aprendizagem e engloba todos os níveis de ensino que a UA disponibiliza, começando do particular para o geral, isto é, começa na unidade curricular (UC), seguindo-se o curso e unidade orgânica, e a instituição como um todo (SGQ\_ensino, 2017).

---

<sup>31</sup> Saliente-se que algumas instituições, caso da UA, referem-se ao instrumento em análise como *inquéritos pedagógicos*, noutros casos são referidos como *questionários pedagógicos*. Neste ponto, na análise dos instrumentos disponibilizados pelas IES usamos o nome disponibilizado pelas próprias instituições, mas para o nosso estudo, na Parte II, é sempre referido como *questionário pedagógico*, nome utilizado pela IES privada do nosso estudo.

A UA defende a ideia de que a avaliação da qualidade do ensino implica a participação de toda a comunidade académica e isso inclui os estudantes. Posto isto e visando dar continuidade ao processo de melhoria da qualidade, a UA concebeu um Subsistema para a Garantia da Qualidade das Unidades Curriculares (SubGQ\_UC). O SubGQ\_UC prevê um inquérito pedagógico destinado aos estudantes dos cursos TeSP, assim como do 1.º e 2.º ciclos de estudo e de mestrado integrado, relativo às UC's. Estes inquéritos enquadram-se no modelo preconizado pela UA para o SubGQ\_UC, contudo, importa sublinhar que este não é o único momento em que participam os estudantes (UA\_online, 2017).

Saliente-se que a UA introduziu no ano letivo 2016/2017, para o 3º ciclo (programas doutorais) o SGQ, que se encontra em regime experimental.

Tendo acesso ao inquérito de apreciação do processo de ensino-aprendizagem<sup>32</sup>, verifica-se que o Subsistema para a Garantia da Qualidade das Unidades Curriculares prevê a análise e avaliação semestral das UC's, as quais constituem peças chave na base da estrutura do funcionamento de todo o Sistema. O inquérito está organizado em dois módulos:

- Módulo I: foca-se nas unidades curriculares;
- Módulo II: o aluno procede à autoavaliação das unidades curriculares, à caracterização das unidades curriculares e dos docentes.

De facto, o Sub\_GQ foi concebido com a grande finalidade de promover a melhoria contínua do funcionamento de cada unidade curricular lecionada na UA e a participação dos estudantes na identificação das UC's, que carecem de uma análise cuidada ao seu funcionamento, efetua-se através da resposta aos inquéritos pedagógicos e relatórios de discência (SIGQ, 2016). Assim sendo, a UA disponibiliza dois inquéritos pedagógicos aos estudantes: um é dirigido aos estudantes das UC's em monitorização; outro serve para recolher a opinião dos estudantes quanto às suas UC's e docentes.

Privando pela variedade e criatividade, não se resumindo a uma única forma de auscultar os estudantes, o modelo de avaliação desenvolvido pela UA integra outras formas de envolvimento e participação dos estudantes: através da participação dos membros das comissões de curso, que, em conjunto com os diretores de curso, preenchem os relatórios de discência (UA\_online, 2017).

---

<sup>32</sup> Retirado de: [https://sgq.ua.pt/pea/Documentos/SGQ\\_InqPedEx1.pdf](https://sgq.ua.pt/pea/Documentos/SGQ_InqPedEx1.pdf).

Este subsistema de garantia da qualidade foi concebido com o objetivo principal de reforçar os mecanismos de garantia da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, verificando-se que a participação e responsabilização dos estudantes assumem especial destaque (UA\_online, 2017).

A Universidade do Porto (UP) disponibiliza online os inquéritos pedagógicos referentes a cada IES que integra, afirmando que o Inquérito Pedagógico da Universidade do Porto (IPUP) é um importante instrumento de melhoria contínua da qualidade do ensino, o qual é disponibilizado semestralmente. O objetivo é que os estudantes colaborem “ativa, direta e construtivamente para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem” da universidade<sup>33</sup> (UP, 2017).

Tendo começado a ser desenvolvido em 2004 por uma equipa de professores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), o inquérito já sofreu diversas adaptações que objetivam:

- Desenvolver uma bolsa diversificada de questões de avaliação que pudesse vir a ter uma utilização abrangente e adequada a diversos planos de estudos;
- Realizar o estudo aprofundado da dimensionalidade, da validade e da consistência interna do próprio inquérito enquanto instrumento de avaliação, colmatando a lacuna frequentemente detetada de inexistência de estudos de avaliação da qualidade dos próprios instrumentos;
- Construir um procedimento de avaliação que mobilize docente e discentes, considerando desejável envolver docentes e estudantes no processo de conceção dos inquéritos e na análise dos seus resultados.

(UP, 2017)

A última versão do IPUP é referente ao ano letivo de 2016/2017 e está organizado em 18 questões que se encontram distribuídos por nove dimensões que avaliam diferentes aspetos:

- Relativamente à Unidade Curricular: apreciação e clareza (2 questões), avaliação (1 questão), dificuldade (2 questões) e efeito da unidade curricular (4 questões);
- Relativamente ao Estudante: envolvimento (2 questões);
- Relativamente ao Docente: apoio à autonomia (2 questões), consistência e ajuda (2 questões), estrutura (3 questões) e relacionamento (1 questão).

---

<sup>33</sup> Retirado de:

[https://sigarra.up.pt/up/pt/web\\_base.gera\\_pagina?p\\_pagina=inqu%C3%A9ritos%20pedag%C3%B3gicos%20na%20u.port](https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=inqu%C3%A9ritos%20pedag%C3%B3gicos%20na%20u.port)

Não se desviando do que já foi referido, também o IPUP recorre a uma escala de *Likert*, onde os alunos classificam as questões numa escala de 1 a 7 (sendo que 1 significa um nível muito baixo e 7 significa um nível muito elevado). Quando não respondem, os alunos são convidados a justificar a sua opção.

De acordo com a informação consultada, é ainda possível acrescentar que o inquérito pedagógico apenas está disponível para UC's com pelo menos 10 alunos e as questões referentes à dimensão dos *efeitos da unidade curricular* seguem os indicadores de Dublin. Quando se tratam de UC's não letivas, como o são as dissertações, teses, projetos e estágios, são colocadas cinco questões e não as habituais oito questões concebidas para a avaliação da atividade docente. Para cada UC, existe uma questão *observação e comentários* a qual é de resposta aberta (até 4000 carateres) (UP, 2017).

Depois de terminado o período de preenchimento do inquérito pedagógico são gerados e publicados, no Sigarra, os resultados estatísticos obtidos e os quais são fundamentais para (UP, 2017):

- A participação dos estudantes na melhoria contínua da educação na UP;
- O reconhecimento e valorização do esforço dos docentes;
- A análise do funcionamento dos ciclos de estudos pelas respetivas Comissões Científicas e de Acompanhamento (reflexão a ser integrada nos relatórios anuais);
- A análise dos resultados globais pelo Conselho Pedagógico, cujo relatório final deverá ser público e acessível de discussão/reflexão interna de cada unidade orgânica;
- O diagnóstico de situações que evidenciem, pela persistência e gravidade, resultados menos favoráveis e a consequente adoção de iniciativas visando ultrapassar essas debilidades.

De forma muito semelhante à UP, também a Universidade de Lisboa (UL) realiza e ministra inquéritos pedagógicos (distribuídos via online) para todas as suas Faculdades e não só os aplica a alunos, como também dispõe de inquéritos pedagógicos para os docentes. Segundo o website da Faculdade de Ciências da UL, os inquéritos pedagógicos têm como objetivo a recolha e acesso a informação de cariz pedagógico sobre as UC's dos respetivos ciclos de estudos, bem como do desempenho pedagógico dos docentes (FCUL, 2017). Para isso, os alunos preenchem um inquérito referente a cada UC (o seu preenchimento constitui um requisito necessário para a inscrição em exame) que se encontra dividido em duas partes (FCUL, 2017):

- Avaliação da UC, referindo-se à opinião do aluno sobre o conteúdo programático, bibliografia e apreciação global da UC;
- Autoavaliação do aluno, parte do inquérito organizada em dois subgrupos: o primeiro diz respeito à motivação, participação e assiduidade do aluno nas diferentes componentes da UC e no segundo avaliam-se quais as competências mais desenvolvidas na UC, tendo-se em linha de conta o quadro dos objetivos definidos pelo atual Ensino Superior europeu.

Também no Instituto Politécnico do Porto (IPP) é ministrado um Questionário de Avaliação da Unidade Curricular para os Estudantes. Pode ler-se no Manual da Qualidade do IPP que este questionário é aplicado a todas as UC's e no que diz respeito às UC's não letivas existe a possibilidade de um questionário específico. Este questionário integra vários grupos de questões e que focam o desempenho do(s) docente(s) da UC, o desenvolvimento de competências, o funcionamento da UC e os recursos de apoio ao ensino-aprendizagem (IPP, 2015). Depois de obtidos os resultados, estes são divulgados ao docente da respetiva UC, ao responsável da UC, ao responsável do ciclo de estudos, ao responsável da Unidade Técnico-Científica da UC, ao Presidente do Conselho Pedagógico e ao Presidente da Unidade Orgânica de Ensino e Investigação (UOEI) e, quando aplicável, a outros órgãos da UOEI (IPP, 2015). A realização deste questionário (que é eletrónico) é importante para o IPP, pois a informação que resulta dos inquéritos pedagógicos aos alunos é considerada na avaliação do ciclo de estudos.

O Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE) é uma IES privada que, para realizar a atividade do Gabinete de Avaliação e Promoção da Qualidade, implementou um modelo de avaliação da qualidade pedagógica onde recorre a questionários de AQP voltados para os alunos, docentes, pessoal não docente e comunidade externa. No que respeito ao questionário dos alunos, a cada semestre é enviado um questionário, por curso, a cada turma, visando a avaliação global de todas as UC's. Os itens avaliados são o perfil, os recursos (físicos e virtuais), o funcionamento pedagógico e o modelo *b-Learning* (ISCE, 2015).

O questionário de AQP para docentes é o mesmo para todos, tem uma periodicidade semestral e avalia itens como o perfil, o funcionamento geral da instituição e o modelo *b-learning*. Por sua vez, o questionário de AQP para a comunidade externa traduz-se num questionário geral para todos os parceiros e tem uma periodicidade anual. Já em relação ao pessoal não docente é distribuído um questionário geral para todos os



colaboradores, o qual tem uma periodicidade anual, avaliando: o perfil, o funcionamento geral da instituição e o desenvolvimento profissional (ISCE, 2015).

Também na UTAD é utilizado o questionário pedagógico e a própria universidade considera-o uma ferramenta de diagnóstico e de avaliação extremamente relevante para a qualidade do ensino. Este questionário é uma ferramenta de diagnóstico que visa avaliar a forma como o ensino de cada UC é ministrada na UTAD e foca-se nos conteúdos programáticos, nas metodologias de aprendizagem e nos métodos de avaliação definidos nas UC's, avaliando também o papel dos docentes no processo de aprendizagem do aluno (UTAD, 2015).

Este questionário já é aplicado há alguns anos, sendo de carácter obrigatório, contudo, a própria universidade sublinha que “o questionário tem registado taxas de resposta muito reduzidas o que impede, frequentemente, de obter dados fiáveis sobre a avaliação do processo ensino/aprendizagem de diversos cursos ministrados” (UTAD, 2015). Mediante os factos constatados, a universidade reconstruiu o questionário a nível de conteúdos, mas também ao nível da sua estrutura e apresentação, a fim de tornar o preenchimento mais célere e mais simples para o aluno mas também abrangente, visando uma recolha de informação credível e aplicável (UTAD, 2015).

A utilização de questionários pedagógicos enquanto instrumento de avaliação apresenta várias vantagens e pode ser utilizado com professores, alunos ou até mesmo com os pais. A propósito da utilização do questionário pedagógico, Ventura *et al.* (2009) explica que para se recolherem dados concretos sobre o grau de satisfação da comunidade escolar (docentes, discentes e não docentes), pode recorrer-se a questionários de carácter geral e específico e com a finalidade construtiva e formativa, tem-se privilegiado a utilização de questionários referentes a cada UC, considerando a perspetiva dos alunos e dos professores. Estes últimos questionários “pretendem garantir a participação dos estudantes no processo ensino/aprendizagem e proporcionar aos docentes elementos relevantes relativamente aos métodos de ensino e de avaliação” (Ventura *et al.*, 2009, p.8).

Não existem dúvidas sobre a relevância do questionário pedagógico enquanto ferramenta da avaliação da qualidade pedagógica, no entanto, este deve ser desenvolvido tendo em conta os propósitos que serve. Nesse sentido, sustentando-se no contributo de Márquez, Roca e Via (2003), Bach, Colomé, Deseures, Jubany e Santasusana (2012) referem que as questões colocadas devem ser devidamente planeadas:

1. Questões bem construídas, utilizando um vocabulário e estruturas adequadas à intenção cognitiva;
2. Questões contextualizadas, onde o aluno não reproduza apenas uma resposta mas que também reflita sobre ela;
3. Questões orientadoras, devendo-se fornecer informação que contribui para a compreensão exata do que é solicitado;
4. Questões produtivas, ou seja, questões autênticas e pertinentes que se baseiam nos conhecimentos prévios e implicam a sua utilização na construção da resposta.

Sendo a avaliação um processo caracterizado pela sua complexidade e tendo em conta os seus objetivos e âmbito, torna-se vital

a aplicação de instrumentos diversos e complementares, nomeadamente a necessidade de combinar a autoavaliação docente com avaliação dos pares, recurso a observadores externos e percepção dos alunos. Embora no Ensino Superior os docentes ocupem a maior parte do seu tempo no ensino, tem sido mais fácil documentar e apreciar a sua atividade de investigação, por outro lado a raridade de estudos sobre as questões do desempenho pedagógico do docente, no Ensino Superior em Portugal, reflete o peso ainda marginal que essas questões assumem no quadro das avaliações institucionais e na carreira académica dos docentes.

(Morais, Almeida & Montenegro, 2006, p. 9)

---

## **PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO E METODOLÓGICO**

---



## **CAPITULO IV. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

---



## **CAPÍTULO IV. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

A metodologia deve ser considerada como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, segundo Minayo (2002) a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas. Cabe destacar que um dos maiores problemas da pesquisa nas ciências humanas e sociais não é o método, compreendido como o processo de desenvolvimento de um determinado trabalho científico, mas a interpretação da realidade.

Utilizando os pensamentos da autora, a pesquisa deve ser entendida como “a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo” (Minayo, 2002, p. 17). Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação. Nesse sentido, uma base metodológica para a resolução de um problema só fará sentido a partir do momento em que este for um problema da vida prática.

Neste capítulo, estão descritos os objetivos da pesquisa, os parâmetros definidos desde as questões de investigação até à análise dos dados, com abordagem à recolha e tratamento dos dados qualitativos (obtidos por meio de uma entrevista semiestruturada) e quantitativos (obtidos a partir de um questionário semiestruturado).

### **4.1 Opções metodológicas**

Este capítulo diz respeito à apresentação detalhada dos procedimentos metodológicos adotados para a realização do presente estudo. Esta investigação, realizada no período de outubro de 2015 a agosto de 2016, foi planeada para o contexto do Ensino Superior privado Português, numa Escola Superior da zona norte do país. Este estudo contou com a participação de estudantes dos quatro anos de licenciatura, docentes da instituição e membros do Gabinete de Qualidade e Auditoria (GQA).

A escolha pelo estudo de caso incide no facto d’ “Os estudos de caso, na sua essência, parecem herdar as características da investigação qualitativa. Esta parece ser a posição dominante dos autores que abordam a metodologia dos estudos de caso” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 52). No entanto, assume-se neste trabalho uma abordagem de carácter misto que pretende criar uma ‘triangulação concomitante’ (Creswell, 2010), de forma a

criar complementaridade entre métodos qualitativos e quantitativos, ao longo dos diferentes momentos da investigação.

No dizer de especialistas como Anderson (2000), Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990), McMillan e Shumacher (2001), Merriam (1988) e Yin (1989), o estudo de caso é um método rigoroso de investigação, pois permite reter de forma holística e significativa as características de acontecimentos de vida reais nos quais o investigador está pessoalmente implicado usando múltiplas fontes de dados e recorrendo a técnicas e instrumentos de recolha de dados variados (triangulação).

Observou-se, empiricamente, um conjunto de instrumentos metodológicos de recolha e análise de informação de âmbito quantitativo, por meio da aplicação de inquéritos por questionário a alunos e professores e num âmbito qualitativo, a partir da realização de entrevistas semiestruturadas aos membros do GQA.

Em educação, as significações pessoais dos fenómenos, as suas representações e a necessidade de colocar-se na perspetiva do outro para explicação do seu comportamento (Almeida & Freire, 2007), movem-nos ao estudo de cariz misto, servindo a um propósito maior, transformativo (Creswell, 2010), procuramos apresentar descrições detalhadas de situações, pessoas, interações e comportamentos que são observáveis, procurando o que faz sentido na realidade e como faz sentido para os sujeitos investigados (Amado, 2013).

Culmina-se a investigação com o desenvolvimento de uma sessão de feedback, para melhoria das práticas docentes e pedagógicas dessa instituição, face aos resultados obtidos em torno do presente estudo, assente na Avaliação da Qualidade Pedagógica (AQP).

Verifica-se que, se por um lado, há vários estudos sobre o desempenho docente e avaliação de professores, por outro, são poucos os estudos que incidem na questão da avaliação dos docentes do ponto de vista dos instrumentos utilizados na AQP, incluindo os questionários de avaliação pedagógica preenchidos pelos alunos.

Em suma, pretende-se que este estudo seja um contributo para a desocultação de dimensões menos trabalhadas, como os questionários de avaliação pedagógica, instrumento considerado de grande proficiência no Ensino Superior, partindo de representações mais estudadas como o desempenho docente, a “cultura avaliativa” presente no ensino e a avaliação da qualidade pedagógica.



## 4.2 Questões de investigação

Este estudo assume como foco o processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica e o modo como este se reflete na melhoria da prática docente. Certos de que esta investigação pode perceber os contributos e os aspetos menos favoráveis da Avaliação da Qualidade Pedagógica e os seus reflexos perante a instituição, como um todo, acredita-se que o presente trabalho pode conjugar-se numa ampla contribuição para o conhecimento das necessidades atuais da qualidade docente e pedagógica da instituição de Ensino Superior privada, visando a promoção do desenvolvimento de mecanismos e estratégias de suporte a esta problemática.

Neste sentido, e de forma a nortear a presente investigação, foram elencadas 4 questões de investigação que estiveram presentes durante todo o processo empírico:

- 1. Qual a importância atribuída pelos alunos aos questionários de Avaliação da Qualidade Pedagógica no Ensino Superior privado?*
- 2. Que percepções têm os membros do GQA da Instituição de Ensino Superior privado relativamente ao processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica?*
- 3. De que forma é que o processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica influenciou as práticas dos docentes avaliados?*
- 4. Como desenvolver a melhoria das práticas profissionais e autorregulação dos Docentes?*

## 4.3 Objetivos da investigação

Retomam-se na educação as significações pessoais dos fenómenos, as suas representações, a natureza interativa da sua construção e a necessidade de se colocar na perspetiva do outro como condição prévia ao conhecimento e à explicação do seu comportamento. Tendo em conta essa realidade e necessidade, concomitantemente orientamo-nos pelos seguintes objetivos gerais e específicos:

- 1. Explicitar a importância atribuída pelos alunos aos questionários de Avaliação da Qualidade Pedagógica no Ensino Superior privado;*

Neste âmbito, pretendeu-se recolher e analisar indicadores sobre a importância que os estudantes atribuem ao desempenho dos docentes do Ensino Superior privado e descrever a importância atribuída, pelos alunos, aos questionários de Avaliação da Qualidade Pedagógica dos docentes, enquanto reflexo da prática profissional.

2. *Destacar as perceções dos membros do GQA da instituição de Ensino Superior privado relativamente ao processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica;*

No qual se pretendeu caracterizar a perceção dos membros do GQA da instituição de Ensino Superior privado acerca dos questionários de Avaliação da Qualidade Pedagógica, identificar o papel do diretor da instituição de Ensino Superior privado no processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica e analisar o apoio à melhoria das práticas docentes dessa mesma instituição.

3. *Caracterizar a forma como o processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica influenciou as práticas dos docentes avaliados;*

Explicitar as perceções dos professores sobre as práticas da atividade docente antes e depois do processo da Avaliação da Qualidade Pedagógica e elencar as principais ações a implementar junto da comunidade educativa. Tudo isto com vista à clarificação da importância do processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica no âmbito da melhoria do exercício profissional.

4. *Propor meios para desenvolver as práticas e autorregulação dos docentes;*

Buscou-se favorecer um momento de partilha e reflexão entre os membros do GQA e docentes da instituição de Ensino Superior privado, a fim de obterem um feedback dos resultados analisados com os dados dos diferentes grupos de participantes.

#### **4.4 Técnicas de recolha de dados**

Todas as técnicas de recolha de dados estão intrinsecamente interligadas às questões de investigação e aos objetivos do estudo, por isso, cabe ao investigador optar pelas

técnicas que mais se adequam ao seu desenho de estudo e aquelas que poderão dar respostas aos objetivos do seu estudo.

Neste caso concreto, optou-se por, num âmbito qualitativo, utilizar a entrevista semiestruturada como método de recolha da informação. O motivo da escolha justifica-se porque “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver, intuitivamente, uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Ainda neste contexto, Meirinhos e Osório (2010) revelam que as entrevistas são adequadas para obter opiniões de problemas escondidos, impressões gerais sobre o sistema atual, objetivos pessoais e organizacionais, bem como procedimentos formais e informais.

Sobre os entrevistados do nosso estudo tem-se que:

**Tabela 16 –** Informações sobre as entrevistas/entrevistados

<b>Designação</b>	<b>Função</b>	<b>Duração das entrevistas</b>	<b>Local</b>	<b>Data/hora</b>
E1	Presidente do GQA	45 minutos	IES privada	13 junho de 2016/ 14h15 min
E2	Representante dos Docentes do GQA	42 Minutos	IES privada	20 junho de 2016/ 14h20 min
E3	Presidente do Conselho Pedagógico	18 minutos	IES privada	21 de junho de 2016/ 14h25 min
E4	Diretor da IES	45 minutos	IES privada	4 de agosto de 2016/
E5	Representante dos não Docentes do GQA	12 minutos	IES privada	5 de agosto de 2016/14h15min
E6	Representante dos alunos do GQA	15 minutos	IES privada	5 de agosto de 2016/14h15min

Fonte: elaborado pela autora

Para a recolha de dados quantitativos foi criado um inquérito por questionário a fim de possibilitar a participação de um grande grupo de estudantes e docentes da instituição. Os questionários dos alunos (Anexo II) foram adaptados de “*Avaliação do professor pelo*

*aluno como instrumento de melhoria do Ensino Universitário*” de Moreira (1981) e assentes em dois grupos:

- O primeiro grupo contou com 20 afirmações sobre “*o professor desta disciplina*”;
- O segundo grupo contou com 11 afirmações sobre “*os questionários de avaliação da qualidade pedagógica*”.

Os alunos tiveram de colocar um X à frente de cada afirmação, sendo que as estavam a avaliar com base numa escala de Likert (1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo parcialmente; 3 – Indiferente; 4 – Concordo parcialmente e 5 – Concordo totalmente).

Depois, o questionário distribuído pelos professores da IES privada (Anexo III) foi adaptado de dois questionários contidos nos trabalhos de Santos (2012) e Vieira e Moreira (2011).

Os questionários contaram, numa primeira parte, com uma recolha incidente nos dados sociodemográficos (sexo, grau académico mais elevado, tempo de docência na IES privada, pertença aos órgãos de gestão da IES, entre outros) e seguidamente dois grupos:

- O primeiro grupo contou com 10 afirmações sobre “*os questionários de avaliação da qualidade pedagógica*”;
- O segundo grupo contou com 20 afirmações sobre a “*influência do processo de avaliação da qualidade pedagógica nas práticas dos docentes avaliados*”.

Os professores tiveram de colocar um X à frente de cada afirmação, sendo que as estavam a avaliar com base numa escala de Likert (1 – Discordo totalmente e 5 – Concordo totalmente).

#### **4.5 Técnicas de análise dos dados**

Os dados qualitativos referentes a esta investigação foram analisados com apoio do *software* de análise qualitativa webQDA, guiado pela análise de conteúdo de Bardin (2006), técnica essa que tem em conta a codificação e categorização dos dados em unidades de análise.

A análise do conteúdo a partir do que Bardin (2006) denominou leitura flutuante é feita, procurando-se a cada releitura identificar nuances enriquecedoras da compreensão do

tema avaliado. Assim, procedeu-se à contextualização e recontextualização dos trechos, separando-os conforme os seus significados, em categorias. Nos estudos de Bardin (2006, p. 42) “a análise de conteúdo abarca as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, com o intuito de realizar deduções lógicas e justificadas a respeito da origem das mensagens”. A proposta constitui-se de algumas etapas para a consecução da análise de conteúdo, organizadas em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

O procedimento adotado deu-se pela identificação das principais unidades de análise observadas, a partir dos dados recolhidos pelas entrevistas semiestruturadas, e a codificação destas informações, a fim de agregar as unidades de análise em categorias, organizando-as numa “árvore” de dados. O webQDA é um software de apoio à análise de dados qualitativos num ambiente colaborativo e distribuído. Apesar de existirem alguns pacotes de software que tratam dados não numéricos e não estruturados (texto, imagem, vídeo, áudio) em análise qualitativa, poucos são os que podem ser utilizados por vários investigadores, num ambiente de trabalho colaborativo e distribuído como a Internet pode oferecer.

O webQDA é um software direcionado a investigadores, em diversos contextos, que necessitem de analisar dados qualitativos, individual ou colaborativamente, de forma síncrona ou assíncrona. Este software segue o desenho estrutural e teórico de outros programas disponíveis no mercado, diferenciando-se destes, por proporcionar trabalho colaborativo online e em tempo real, e disponibiliza um serviço de apoio à investigação.

Em contexto académico, o webQDA é especialmente útil para investigadores, alunos de mestrado, doutoramento e pós-graduação que desenvolvam análise de dados qualitativos a partir de qualquer computador com acesso à Internet. Em contexto empresarial, o webQDA tem aplicação na análise de dados provenientes do mercado, como por exemplo, consumidores.

Com o webQDA, o investigador pode editar, visualizar, interligar e organizar documentos. Simultaneamente pode criar categorias, codificar, controlar, filtrar, procurar e questionar os dados com o objetivo de responder às questões que emergem na sua investigação.<sup>34</sup>

Os dados quantitativos foram analisados estatisticamente com apoio do pacote estatístico SPSS, que possibilitou o auxílio na correlação e triangulação dos dados.

---

<sup>34</sup> Retirado de: <https://www.webqda.net/o-webqda/>

## 4.6 Coerência interna da investigação

“Para haver coerência interna na investigação é importante que a análise dos dados seja organizada de acordo com os objetos patentes na matriz de investigação [...] e, [...] que permita uma forte triangulação, dos dados, em torno desses objetos” (Borralho, Fialho & Cid, 2015, p. 66). Face ao referido, considera-se crucial levar a cabo um procedimento como o esquematizado na Tabela 17. De salientar que a tabela foi organizada, relacionando-se diretamente cada questão de investigação com um objetivo geral, os objetivos específicos e, por fim, os instrumentos de recolha de dados utilizados.

**Tabela 17 - Coerência Interna da Investigação**

<b>Questão de Investigação</b>	<b>Objetivo Geral</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Instrumentos de Recolha de Dados</b>
Qual a importância atribuída pelos alunos aos questionários de Avaliação da Qualidade Pedagógica no Ensino Superior privado?	1. Explicitar a importância atribuída pelos alunos aos questionários de Avaliação da Qualidade Pedagógica no Ensino Superior privado;	1.1 Recolher e analisar indicadores sobre a importância que os estudantes atribuem ao desempenho dos docentes do Ensino Superior privado;	-Inquéritos por questionário -Análise quantitativa
		1.2 Descrever a importância atribuída, pelos alunos, aos questionários de Avaliação da Qualidade Pedagógica dos Docentes, enquanto reflexo da prática profissional.	-Inquéritos por questionário -Análise quantitativa
Que perceções têm os membros do GQA da Instituição de Ensino Superior privado relativamente ao processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica?	2. Destacar as perceções dos membros do GQA das Instituições de Ensino Superior privado relativamente ao processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica;	2.1 Caracterizar a perceção dos membros do GQA da Instituição de Ensino Superior privado acerca dos questionários de Avaliação da Qualidade Pedagógica;	-Entrevista -Análise qualitativa
		2.2 Identificar o papel do Diretor da Instituição de Ensino Superior privado no processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica e apoio à melhoria das práticas docentes dessa mesma Instituição.	-Entrevista -Análise qualitativa
De que forma é que o processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica influencia as práticas dos	3. Explicitar a importância atribuída pelos alunos aos questionários de Avaliação da Qualidade Pedagógica no	3.1 Explicitar as perceções dos professores sobre as práticas da atividade docente antes e depois do processo da Avaliação da Qualidade Pedagógica;	-Inquéritos por questionário -Análise quantitativa -Entrevista -Análise qualitativa

docentes avaliados?	Ensino Superior privado.	3.2 Elencar as principais ações a implementar junto da comunidade educativa;	-Entrevista -Análise qualitativa
		3.3 Clarificar a importância do processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica no âmbito da melhoria do exercício profissional.	-Inquéritos por questionário -Análise quantitativa -Entrevista -Análise qualitativa

Fonte: elaborado pela autora

#### 4.7 Participantes

Durante o presente estudo, contou-se com três distintos grupos de participantes (os alunos da Instituição de Ensino Superior, alguns docentes e os Membros do GQA). Integrou-se ainda o Diretor da IES. Entre todos os participantes, somou-se um total de 97 pessoas, divididos em 82 alunos, 9 docentes, 5 membros do GQA e o Diretor da IES.

No ano letivo 2015/2016, eram no total 128 os alunos da instituição (41 alunos do 1.º ano, 42 alunos do 2.º ano, 27 alunos do 3.º ano e 18 alunos do 4.º ano) que estavam inscritos ao nível do 1.º ciclo da licenciatura. Optou-se por não trabalhar com os restantes alunos de pós graduações e cursos de especialização, por estarem em menor contacto com os docentes no que respeita à carga horária semanal.

**Tabela 18 – N.º de alunos participantes**

2015/2016	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	Total
<b>Total de alunos</b>	41	42	27	18	<b>128</b>
<b>Participantes no estudo</b>	40	8	17	17	<b>82</b>

Fonte: elaborado pela autora

Para que se entenda, esta IES tem uma população estudantil reduzida dado que leciona apenas um curso ao nível do 1.º ciclo de estudos. A escolha por esta IES recaiu no facto de:

- Ambicionar-se trabalhar com toda a população escolar (o número de atores, reduzido, tornava mais concretizável esta ambição);

- Haver interesse de trabalhar com uma instituição onde 100% dos alunos, ou um número muito próximo, preenchesse os questionários de avaliação da qualidade pedagógica;

- Haver proximidade geográfica entre o investigador e a instituição.

Neste mesmo ano letivo, 2015/2016, a IES privada contava com 11 professores afetos à instituição e tinha um número superior (a 11) contratados a termo certo (recibos verdes), que lecionavam algumas UC's isoladas. Contou-se para a investigação apenas com os professores que eram funcionários afetos, dado que o nível de contacto entre estudantes e professores seria maior, tendo em conta a carga horária.

Depois, verificou-se que os membros do GQA possuem diversos integrantes ligados à instituição, de entre eles, alunos, docentes, não docentes. Todos os participantes referiram possuir algum tipo de experiência ou formação na área, tal como formações internas e formações externas ligadas diretamente à qualidade e auditoria.

O quadro abaixo apresenta algumas características específicas sobre os membros que compõem o GQA e o Diretor da IES, bem como as suas referidas funções.

**Tabela 19 - Caracterização dos entrevistados**

<b>Nome</b>	<b>Função na Instituição</b>	<b>Função no GQA</b>
E1	docente	Presidente do GQA
E2	docente	Representante dos docentes no GQA
E3	docente	Presidente do Conselho Pedagógico
E4	diretor	-
E5	funcionária	Representante dos não docentes no GQA
E6	aluna	Representante dos alunos no GQA

Fonte: elaborado pela autora

#### **4.8 Aspetos éticos e deontológicos**

O presente trabalho, durante todas as suas fases de execução, teve em conta os aspetos éticos e deontológicos de uma investigação. A primeira medida realizada foi a apresentação do projeto de investigação aos responsáveis pela instituição, em nome da Vice presidente da Escola e do Vogal do Conselho de Direção, que após o conhecimento do estudo, pediram que enviasse pedido formal por escrito dirigido ao Diretor da IES, conforme Anexo I.



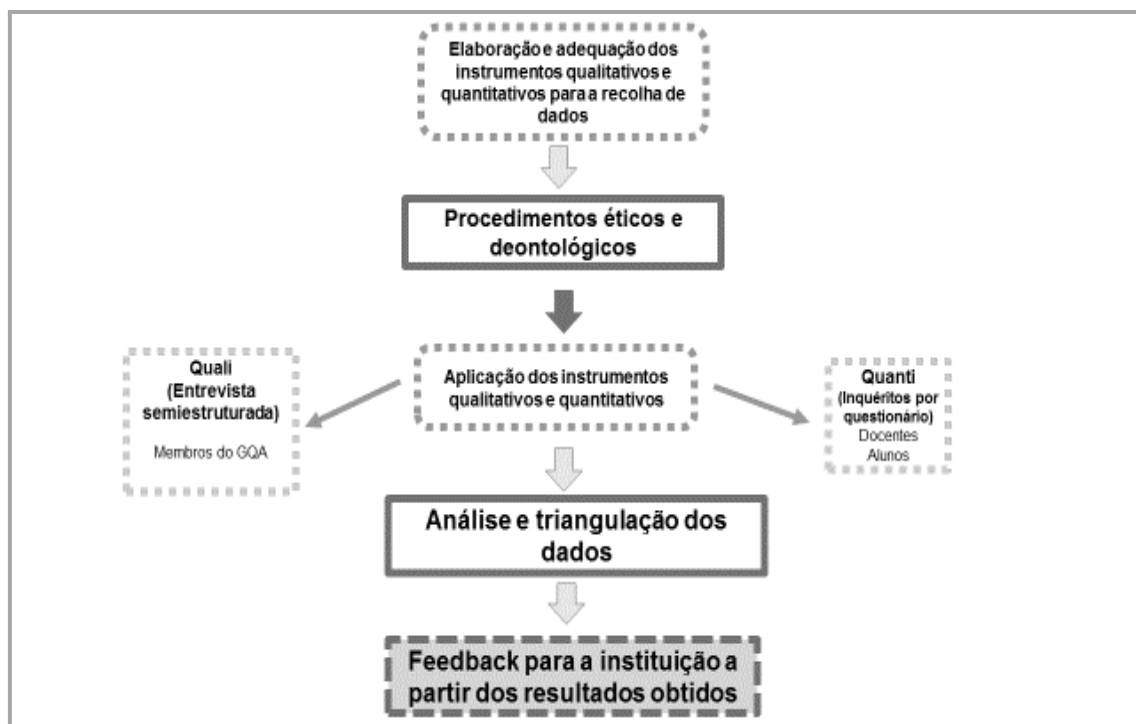
De acordo com o formato dessa investigação, envolvendo também estudantes, pautamo-nos por princípios éticos quanto a esses participantes envolvidos. Neste sentido, todos os estudantes participantes receberam um termo de consentimento livre e esclarecido, no qual eram evidenciados os objetivos do estudo e os seus procedimentos, bem como a livre permissão de deixar a pesquisa a qualquer momento, bem como a afirmação do anonimato da sua identificação.

Conforme refere Jardim (2007, p. 24), “há que se ter em conta as questões do rigor, da segurança, da confidencialidade, do respeito mútuo e do consentimento livre e esclarecido para a produção do saber científico, além de que os aspetos deontológicos necessitam ser respeitados, tendo em consideração que estamos a lidar com pessoas e com comportamentos humanos”.

Neste sentido, todos os participantes envolveram-se neste estudo cientes dos seus papéis no estudo.

#### **4.9 Desenho da investigação**

A figura seguinte apresenta o desenho da investigação, no âmbito do estudo empírico, de forma a elucidar os passos realizados para dar resposta aos objetivos e às questões de investigação propostas para nortear o estudo. No item a seguir, os procedimentos serão descritos tendo em conta a ordem apresentada pelo desenho de investigação.



**Figura 5 - Desenho de Investigação**

Fonte: elaborado pela autora

#### 4.10 Procedimentos do estudo

Os passos apresentados neste item têm em conta o desenho de investigação, ilustrado no item anterior. Todos os procedimentos aqui descritos correspondem ao estudo empírico e descrevem, na íntegra, os procedimentos utilizados para tais etapas.

- *Elaboração e adequação dos instrumentos de recolha de dados:*

Nesta primeira fase, com duração de 3 meses (setembro a dezembro de 2015), as atividades centrais resumiram-se na elaboração e adequação dos instrumentos de recolha de dados, o inquérito por questionário aos docentes e alunos e o guião de entrevista semiestruturada. Essa construção só pôde ter início a partir de uma busca abrangente de corpus teórico e metodológico nuclear para o estudo a partir de investigações científicas atuais sobre a problemática e apropriação das medidas realizadas pela instituição privada em estudo.

- *Aplicação dos instrumentos de recolha de dados:*

Na segunda fase (outubro de 2015 a agosto de 2016) foi realizada a recolha de dados com os participantes da IES privada que integra o estudo. Como referido anteriormente, levou-se em consideração todas as medidas éticas e deontológicas durante o estudo. A

fim de aferirmos a participação e consentimento dos estudantes e dos docentes, foi explicitado presencialmente a todos os alunos quais os objetivos da recolha de dados e foi reforçado o respeito pelo anonimato de cada um e, previamente, foi enviado pedido formal por escrito para o Diretor, que o partilhou via correio eletrónico com todos os docentes, de forma a tomarem conhecimento da realização do estudo.

Para os alunos do 1.º ano foi entregue um questionário em outubro de 2015, um mês depois de entrarem na IES, antes de terem preenchido qualquer questionário que avaliasse os docentes e, novamente, em junho de 2016, depois de já terem preenchido os questionários em janeiro (final do 1.º semestre) e de junho (final do 2.º semestre). O objetivo passava por criar um follow-up, referente às suas perceções em torno deste instrumento avaliativo e do próprio desempenho dos seus professores. Aos restantes alunos (2.º, 3.º e 4.º ano) foi distribuído apenas o questionário em junho de 2016. A aplicação dos questionários foi feita presencialmente, tendo sido distribuídos pelos alunos na sala de aula em papel e no final foram recolhidos pela própria investigadora. Esta recolha foi feita a fim de se perceberem as suas opiniões sobre a Avaliação da Qualidade Pedagógica, bem como os métodos utilizados para se obter essa avaliação.

Num segundo momento, foram recolhidos dados através de entrevistas semiestruturadas com os membros do GQA e o Diretor da IES privada. O acesso a esses participantes foi feito através do contacto com a Vice-presidente da IES privada e do Vogal da Direção que foram facilitando a marcação de dia e hora para a realização das entrevistas. Estas realizaram-se na IES privada, entre 13 de junho e 5 de agosto de 2016. As entrevistas foram gravadas em áudio, após a autorização de todos e as informações foram transcritas de forma fidedigna ao que foi revelado, possibilitando assim, a análise integral dos dados.

- *Trabalho de análise e discussão dos dados:*

Depois de recolhidos os dados, ao longo do ano letivo 2015/2016, procedeu-se à análise de discussão dos dados. Este trabalho foi feito entre setembro de 2016 e julho de 2017, a par com a escrita da tese.

Assim, após a recolha completa dos dados, iniciou-se a análise e triangulação dos dados qualitativos e quantitativos. Esta etapa foi essencial não só para dar resposta às inquietações provenientes das questões iniciais e dos objetivos traçados para o estudo, mas também para a planificação da atividade devolutiva à instituição.

- *Feedback para a instituição:*

Considera-se de extrema importância apresentar à instituição algum contributo. Por isso foram elaboradas estratégias para a melhoria da qualidade pedagógica, sintetizadas a partir das necessidades verificadas pelos resultados das recolhas de dados, bem como os aspetos positivos descritos por todos os participantes.

Este momento, denominado de feedback, foi então planeado intercalando os dados analisados com o referencial teórico sobre a problemática da Avaliação da Qualidade Pedagógica no Ensino Superior, de entre outros temas paralelos que compõe esta temática.

Foi feito um convite e marcado um encontro com a Direção da IES privada, os membros do GQA e professores da IES. Realizou-se esta ação visando a perceção dos aspetos favoráveis e menos favoráveis e a apresentação de estratégias de apoio à instituição e ao desempenho profissional. Esta última etapa foi de grande importância para a conclusão do trabalho, pois foi um momento de reflexão conjunta e também de trocas de olhares internos e externos ao contexto a que se está inserido, favorecendo o desempenho docente, a “cultura avaliativa” presente no ensino e a Avaliação da Qualidade Pedagógica.

## **CAPITULO V. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO**

---



## **CAPÍTULO V. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO**

Para formar a base das respostas aos objetivos desta tese, são apresentados os resultados das análises qualitativa e quantitativa dos dados.

Para a análise qualitativa criaram-se seis categorias de análise:

Categoria 1: A instituição e a AQP

Categoria 2: Os alunos e AQP

Categoria 3: Os professores e a AQP

Categoria 4: A comunidade e a AQP

Categoria 5: O GQA e a AQP

Categoria 6: Sugestões de melhorias para a qualidade pedagógica

Na análise quantitativa, é feita uma caracterização da amostra, e detalha-se a análise univariada que incide sobre as percepções em torno das características ou comportamentos de um professor e as percepções sobre a avaliação dos professores. Depois detalha-se a análise bivariada que incide sobre a percepção dos professores sobre a importância dos questionários de avaliação da qualidade pedagógica dos docentes.

O capítulo culmina com a discussão dos resultados.

### **5.1 Caracterização do contexto**

A Instituição de Ensino Superior Politécnico Privado, alvo de estudo, situa-se numa cidade portuguesa da zona norte do país, tendo iniciado as suas atividades em 8 de abril de 2002, conferindo um grau de licenciatura. Atualmente a IES conta também com um curso TeSP, seis cursos de pós-licenciatura e oito cursos de pós-graduação.

Essa IES integra, na cidade onde está localizada, o Conselho Municipal da Educação, o Conselho Municipal do Idoso, o Conselho Municipal da Segurança, a Rede Social da cidade e o Conselho Geral de um dos Agrupamentos de Escolas. Está certificada, desde 2004, no âmbito do Sistema de Gestão da Qualidade, pela ISO 9001.

A missão da escola é desenvolver o ensino na área da saúde, no âmbito do Ensino Superior Politécnico, a formação contínua, a investigação e a prestação de serviços à comunidade e de apoio ao desenvolvimento, adequado às necessidades da sociedade atual visando um desempenho profissional de excelência.

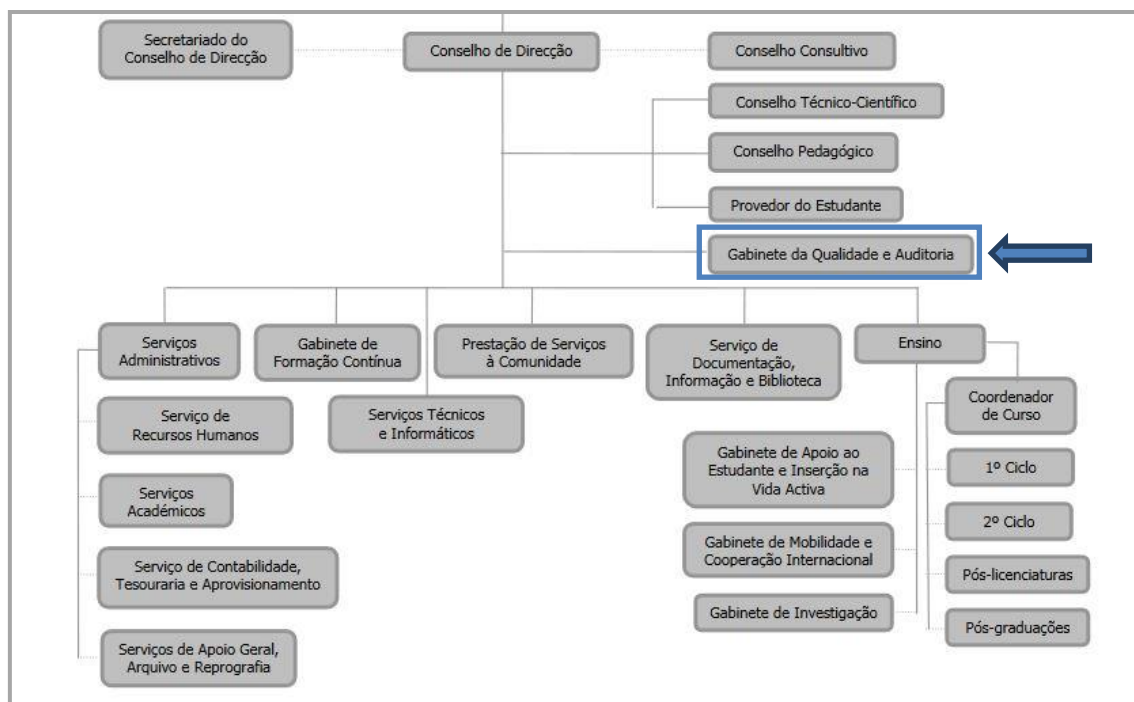
O seu compromisso difunde-se em quatro grandes dimensões:

1. Satisfação das necessidades dos clientes;
2. Motivação dos colaboradores na procura constante da sua valorização, postura ética e atualização de conhecimentos;
3. Promoção do desenvolvimento do potencial de saúde e bem-estar da comunidade e;
4. Garantia do desenvolvimento sustentado.

Como foi referido previamente (ponto 4.7), a escolha desta instituição de ensino em estudo deu-se pela facto de ser uma IES de dimensão pequena, onde o número de alunos e de docentes é reduzido quando comparado a outras IES, o que parece facilitador para a integração na instituição e na recolha de dados. Outro ponto centra-se no fator localização; a proximidade da IES era essencial. Por último, e talvez o maior ponto de interesse; aquando da escolha da IES, o preenchimento dos questionários de Avaliação da Qualidade Pedagógica era manual, isto é, os alunos faziam-no em formato papel e presencialmente na sala de aula. Este fator garantia um maior número de dados para análise, visto que o preenchimento eletrónico tem conduzido a uma diminuição substancial do número de questionários preenchidos. Ou seja, mesmo havendo um menor número de estudantes comparando a outras IES, haveria à partida, um maior número de dados para analisar.

De entre os órgãos que fazem parte da IES, a presente investigação visou retratar, com maior atenção, o Gabinete de Qualidade e Auditoria, de forma a dar respostas às questões e objetivos propostos. A figura seguinte apresenta, de uma forma global, a partir de um organograma, o quadro de órgãos e funções que regem a instituição, para maior elucidação da sua organização interna.





**Figura 6 - Organograma da Instituição em estudo**

Fonte: site da instituição

A IES privada apresenta um modelo organizacional assente numa matriz, que potencia a gestão e sua interação entre serviços e ensino, com vista à integração dos processos que permitem a concretização da sua missão, garantindo assim, uma eficiente utilização dos seus meios e recursos.

### 5.1.1 A investigação científica

No que respeita à investigação científica, a IES conta com uma estrutura organizativa de coordenação e apoio aos projetos de investigação, desenvolvidos por docentes da Escola e colaboradores externos de reconhecido mérito e capacidade científica.

Este gabinete tem como finalidade a promoção e o desenvolvimento de atividades em de investigação em saúde, bem como a coordenação da produção e difusão do conhecimento, a formação na área das metodologias de investigação e definição de linhas orientadoras sobre a política de investigação na escola.

As atividades de investigação e desenvolvimento concretizam-se integradas em projetos de natureza local, regional e em redes científicas nacionais e internacionais,

pelo estabelecimento de parcerias com instituições de educação, formação, ensino e prestadoras de cuidados, públicas e privadas.

Constituem objetivos deste gabinete: desenvolver atividades de investigação nos vários domínios com particular ênfase na investigação aplicada; promover a cooperação e intercâmbio com outras unidades ou centros de investigação, nacionais e internacionais; motivar a formação avançada dos membros do gabinete; desenvolver projetos de Investigação e Desenvolvimento em parceria com outras organizações; promover a realização e organização de eventos científicos de âmbito nacional e internacional; elaborar estudos e trabalhos orientados para as necessidades das populações; promover a articulação entre os sistemas de ensino e de investigação, numa perspetiva de inovação e mudança; divulgar os resultados dos estudos de investigação; promover e apoiar a comunicação/divulgação científica dos resultados da investigação; e promover a publicação da Revista científica editada na IES, bem como, de outras atividades de divulgação de resultados.

#### **5.1.2 Serviços de extensão/missão da Escola - voluntariado**

No que respeita aos serviços de extensão/missão da escola, o voluntariado tem bastante peso. O Voluntariado da IES privada é exercido por atuais e antigos estudantes, colaboradores e outros elementos da comunidade académica e consiste no desenvolvimento de um conjunto de atividades de interesse educativo, social ou comunitário, enquadradas por projetos, programas ou outras formas de intervenção que visem responder a necessidades individuais, de grupos ou da comunidade em geral, desenvolvidas sem fins lucrativos.

Os principais objetivos do Voluntariado consistem em envolver a comunidade académica em dinâmicas de cooperação e desenvolvimento comunitárias. Desta forma, o Voluntariado visa igualmente promover a formação e o desenvolvimento pessoal dos voluntários, e permitir o desenvolvimento de projetos e de colaboração direta com entidades da comunidade externa, potencialmente empregadoras dos voluntários estudantes.

O Voluntariado desta instituição rege-se por regulamento próprio, constante no Regulamento Interno. Conta com uma bolsa de voluntariado, constituída por todos os interessados da comunidade académica que se inscrevam através da Ficha de Inscrição, que é representada por um Grupo de Voluntariado. A gestão da Bolsa de

Voluntariado é da responsabilidade do Gabinete de Apoio ao Estudante e Inserção na Vida Ativa (GAEIVA), em parceria com o Gabinete de Prestação de Serviços à Comunidade (GPSC) e com o Grupo de Voluntariado. Alguns exemplos de atividades de voluntariado:

- Apoio ao Peregrino – realizado anualmente no início de maio;
- Recolha de bens para crianças carenciadas da região – realizado anualmente na época natalícia;
- Dia Mundial da Saúde – Sensibilização para a prevenção e intervenção na Diabetes;
- Dia Internacional do Voluntariado – Sensibilização para o desenvolvimento cívico;
- Magusto – realizado anualmente no início de novembro.

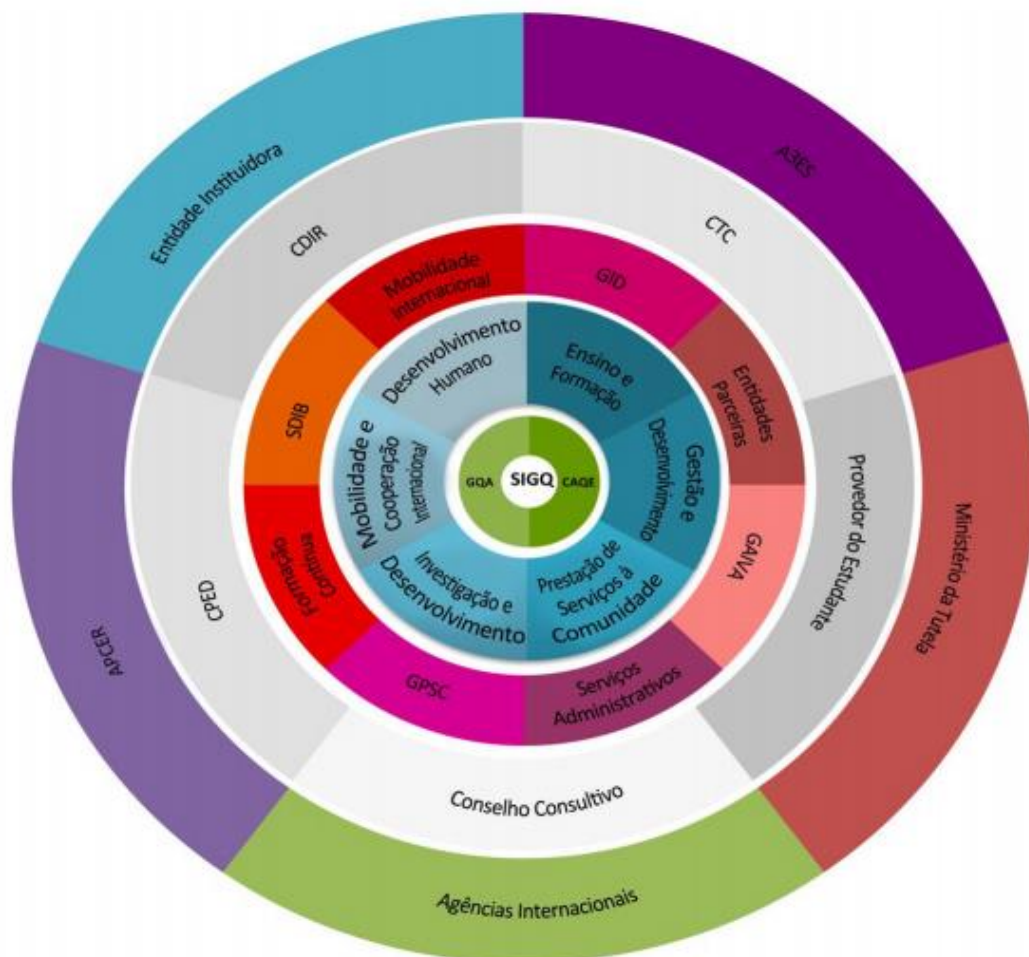
### **5.1.3 A garantia da qualidade**

A garantia da qualidade da IES privada assenta num sistema interno de garantia da qualidade (SIGQ) que incorpora as recomendações e disposições legais nacionais: Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior - Lei nº 62/2007, de 10 de setembro; Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior - Lei nº 38/2007, de 16 de agosto; A3ES - Decreto-lei nº 369/2007, de 5 de novembro, e internacionais: *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), *Frameworks for Assessing Learning and Development Outcomes* (FALDOs), *Council for the Advancement of Standards in Higher Education* (CASHE); *European Qualification Framework* (EQF); integra os requisitos da norma NP EN ISO 9001 e o Regulamento Geral de Certificação da Agência Portuguesa de Certificação (APCER).

Este contexto interage de forma contínua com os vários atores em diversos níveis da organização e com diferentes graus de responsabilidade. Para que a garantia e gestão da qualidade sejam asseguradas, é necessário controlar, regular e monitorizar as interações de todos os intervenientes neste processo, caracterizado por uma ação individual e coletiva promotora de qualidade, em cada uma das quatro vertentes (ensino e aprendizagem, investigação, formação contínua e serviço à comunidade). A articulação ao nível estratégico concretiza-se através da ação dos órgãos de gestão, serviços, e coordenação pedagógica, e pressupõe um acompanhamento permanente por parte dos órgãos de gestão e coordenação científica e pedagógica.

O Conselho Consultivo e o Provedor do Estudante desempenham também um papel importante no apoio e melhoria do SIGQ no âmbito das suas competências. Os serviços administrativos constituem uma base fundamental do sistema no que diz respeito à execução, cumprimento dos procedimentos e à monitorização das atividades de ensino e aprendizagem. As partes interessadas relevantes para a estratégia da IES privada contribuem igualmente para o sistema, acrescentando valor à sua missão, no processo de aprendizagem ao longo da vida, ao nível científico, social, cultural e artístico, e promovendo também, o desenvolvimento da comunidade.

Na Figura 7 ilustra-se o sistema interno de garantia e de gestão da qualidade e seu relacionamento com as partes interessadas relevantes internas e externas.



**Figura 7** - Sistema Interno de Garantia e de Gestão da Qualidade

Fonte: Manual da Qualidade da IES privada

### **5.1.3.1 Modelo organizativo do sistema interno de garantia e de gestão da qualidade**

O SIGQ da IES privada é constituído pelo Conselho para Avaliação da Qualidade do Ensino, GQA, com responsabilidade centrada no Conselho de Direção, em articulação com todos os órgãos de gestão, gabinetes e serviços, e seus atores no cumprimento da política da qualidade face às suas competências/funções, assim como os dispostos normativos e legais da A3ES e outras entidades internacionais para a qualidade no Ensino Superior.

A estrutura organizativa do SIGQ passa pelo (1) Conselho para Avaliação da Qualidade do Ensino e o (2) Gabinete de Qualidade e Auditoria:

(1) Conselho para Avaliação da Qualidade do Ensino: o Conselho foi criado em março de 2013, com a finalidade de gerar um espaço de reflexão e de coordenação estratégica para a definição do SIGQ em torno das diversas dimensões da missão da IES privada. São membros do Conselho:

- Presidente do Conselho de Direção;
- Vice-Presidente do Conselho Técnico Científico;
- Presidente do Conselho Pedagógico;
- Diretor da Qualidade do GQA;
- Provedor de Estudante;
- Coordenadores de cursos em funcionamento;
- Convidados da comunidade académica ou outros, sempre que justificável.

Quanto ao funcionamento o Conselho para Avaliação da Qualidade do Ensino tem reuniões ordinárias semestrais e reuniões extraordinárias por decisão do presidente, sendo que a convocatória, com a respetiva ordem de trabalhos, deve ser efetuada até 5 dias, antes da data da reunião. Das reuniões são lavradas atas e disponibilizados os resumos na intranet.

As responsabilidades do Conselho passam por:

- Fomenta uma cultura de qualidade em torno do modelo educativo e da missão da escola;
- Assegura que a Política da Qualidade reflete a cultura e valores da escola na prossecução das estratégias e atividades realizadas pela instituição;
- Pronuncia-se sobre a proposta de relatório de autoavaliação institucional.

(2) Gabinete de Qualidade e Auditoria: o GQA integra um docente diretor da qualidade, com a responsabilidade de gerir o seu funcionamento, um docente representante dos docentes, por um representante dos colaboradores não docentes, nomeados pelo Conselho de Direção, e por um representante dos estudantes, indicado pela Associação Académica.

O seu funcionamento assenta em reuniões ordinárias mensais e reuniões extraordinárias por decisão do diretor da qualidade, sendo que as reuniões podem contar com a presença de convidados sempre que os assuntos o justifiquem. Das reuniões do GQA são lavrados registos, e disponibilizados os resumos na intranet.

São responsabilidades do GQA:

- Assegura que os processos necessários para o SIGQ sejam concebidos e desenvolvidos em articulação com o Conselho de Direção;
- Define a metodologia de controlo de documentos que constituem o SIGQ e respetiva distribuição pelos serviços da IES privada;
- Elabora o Programa de Auditorias;
- Propõe a criação e/ou a revisão de processos de prestação de serviços, processos de gestão e suporte, metodologias, procedimentos operativos e modelos, submetendo-os a verificação e aprovação;
- Dinamiza a revisão e atualização do manual da qualidade;
- Dinamiza e analisa o processo de satisfação dos colaboradores, estudantes, formandos e entidades empregadoras;
- Gere, recolhe, sistematiza e analisa a informação sobre a garantia da qualidade;
- Assegura a atualização permanente dos indicadores e informações sobre o SIGQ;
- Gere o processo de garantia da qualidade e da autoavaliação;
- Elabora o relatório do SIGQ e propõe ações de melhoria;
- Analisa os resultados das auditorias aos processos e propõe ações de correção e/ou melhoria;
- Dinamiza o tratamento das não-conformidades, reclamações e sugestões;
- Promove ações corretivas, preventivas e oportunidades de melhoria.

### **5.1.3.2 Monitorização da garantia da qualidade**

O Planeamento de Objetivos/Processos, que especifica os objetivos estratégicos, indicadores e metas definidos por eixos, decorrente do Plano de Desenvolvimento Estratégico 2015-2019 e do Plano de Atividades e Orçamento, espelha de forma coerente e articulada as estratégias de desenvolvimento e sustentabilidade, assentes nos padrões de qualidade a aplicar na instituição, assegurando a sua missão.

O Planeamento de Objetivos/Processos é um modelo desenvolvido em suporte digital e está organizado de acordo com os seis eixos do desenvolvimento estratégico, com definição de ações a implementar e respetivas metas a atingir, responsáveis, metodologia para a concretização das ações, taxa de concretização e comentários. A monitorização da concretização do Planeamento de Objetivos/Processos é coordenada pelo GQA, o qual promove junto dos órgãos de gestão, gabinetes e serviços a análise dos resultados obtidos incluindo propostas de ajustamentos aos objetivos/metapas definidas. A monitorização tem periodicidade ajustada aos anos letivos das atividades decorrentes, sendo esta: trimestral, semestral ou anual, e os seus resultados sistematizados no Relatório Anual de Atividades. O Conselho para Avaliação da Qualidade de Ensino com base nos resultados da avaliação propõe ao Conselho de Direção a política institucional e os objetivos estratégicos para a garantia da qualidade.

### **5.1.3.3 A garantia da qualidade da qualificação de recursos humanos**

A qualificação dos colaboradores docentes e não docentes mantém-se como uma estratégia de melhoria contínua da qualidade no cumprimento da sua missão, sustentado numa cultura de autoavaliação, autonomia e responsabilidade, com base nos referenciais e critérios da A3ES, Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico e Código do Trabalho.

A aposta na melhoria da qualificação é consubstanciada no apoio através de bolsas de formação, nomeadamente em formação pós-graduada: pós-graduações, cursos de especialização, programas doutorais e título de especialista na área científica.

O Plano de Formação dos colaboradores é realizado de acordo com as necessidades de formação identificadas através do processo de Avaliação de Desempenho, avaliação

interna e externa da qualidade para a consecução do Plano de Desenvolvimento Estratégico (2015-2019).

O SIGQ articula-se com o sistema de avaliação do desempenho dos colaboradores, integrando um conjunto de indicadores sobre a qualificação académica. Neste sentido a aprendizagem ao longo da vida, está refletida no Plano Anual de Formação com ênfase na formação dos parceiros externos no âmbito do acompanhamento dos estudantes na área da supervisão e formação pedagógica e didática.

#### ***5.1.3.4 A garantia da qualidade do ensino e formação***

Os atuais padrões europeus e internacionais requerem que as IES tenham uma política para a garantia da qualidade do ensino e da aprendizagem e que fomentem uma cultura interna que reconheça a sua importância.

A IES privada contempla os procedimentos e padrões essenciais da garantia da qualidade em todas as dimensões do ensino e da aprendizagem, em conformidade com os referenciais e normas produzidos por entidades externas e pela agência de acreditação, num manual (o manual da qualidade). Este manual decorre do nível de detalhe que as entidades externas têm vindo a propor, sendo um suporte à organização e funcionamento do SIGQ de modo a garantir o cumprimento da Política da Qualidade, numa perspetiva de melhoria contínua.

#### **Fundamentação para a avaliação do ensino e da aprendizagem**

Os Planos de Estudo, para os cursos em funcionamento, estão organizados com base nas UC's, que em articulação, promovem um ensino baseado nas competências, visando a aquisição de conhecimentos, habilidade e atitudes num contexto em permanente evolução, facilitador de um processo de autonomia intra e extra curricular, pela ação voluntária dos seus colaboradores e estudantes na defesa da vida, da saúde e da dignidade humana, em consonância com a sua missão, no respeito pelos pilares estruturantes da profissão, regulados pela sua Ordem profissional e referenciais internacionais. Assim, as UC's são elementos básicos e fundamentais na estrutura e dinâmica dos cursos, como à frente será descrito, pelo que a sua elaboração, aprovação, e monitorização é essencial no processo de garantia da qualidade, assim como, no que diz respeito à concretização dos objetivos dos planos de estudo dos cursos.



A monitorização da qualidade do ensino e da aprendizagem realiza-se de acordo com uma abordagem multifatorial, tendo em atenção a especificidade de cada área científica que promove a sua integração e articulação ao longo do ciclo de estudos, levando ao desenvolvimento de procedimentos sistemáticos de avaliação. Estes procedimentos permitem aos órgãos de gestão, serviços e GQA obter dados para retroalimentar os processos de monitorização, expressos nos relatórios anuais que contribuem para a garantia da qualidade do ensino.

Os mecanismos de garantia da qualidade para os cursos em funcionamento são da responsabilidade do Conselho de Direção, Conselho Técnico-Científico, Conselho Pedagógico, Conselho Consultivo de acordo com as normas especificadas no manual da qualidade e com as orientações provenientes do Conselho para Avaliação da Qualidade do Ensino e GQA.

### **Procedimentos para a monitorização**

O GQA em articulação com a Coordenação do Curso proporciona o apoio técnico e logístico previsto nas suas responsabilidades, nomeadamente no que diz respeito à aplicação dos diversos questionários de satisfação dos estudantes e colaboradores, relativos ao ensino.

O GQA dá o suporte para a produção e disponibilização de informação e dos relatórios a elaborar nos diversos níveis de avaliação que, em articulação com o Conselho Pedagógico, faz a monitorização pedagógica e respetivas orientações. A aplicação dos questionários de monitorização pedagógica, a estudantes e docentes, é efetuada em documentos controlados (formato e conteúdo pré-definidos), contemplando também perguntas abertas que possibilitam o registo de comentários pelos inquiridos.

### **Procedimentos de avaliação das UC's**

As UC's estão materializadas na "Organização da Unidade Curricular", cujo preenchimento e atualização é da responsabilidade do regente da UC e aprovadas pela Coordenação do Curso, no cumprimento no disposto no Processo Ensino e Aprendizagem.

Previamente ao início do semestre são realizadas reuniões de coordenação pedagógica, nas quais se analisa a coerência entre: objetivos educacionais de cada UC, competências a desenvolver, conteúdos, estratégias pedagógicas, metodologias de avaliação e respetiva articulação entre UC's, entre outros aspetos pedagógicos, tais como horários letivos e horário de atendimento docente.

O processo é obrigatório, sendo desencadeado pelo Coordenador de Curso, com o acompanhamento do Conselho Pedagógico, contando com presença dos regentes das UC's e respetivos assistentes (se aplicável), no cumprimento do disposto no Regulamento Interno da IES privada.

Para que se perceba o alcance de algumas considerações sobre medidas tomadas para a melhoria das práticas pedagógicas, considera-se relevante mostrar os planos de estudos dos 4 anos da licenciatura. O plano de estudos do 1.º ciclo (licenciatura) da IES privada, tem a seguinte organização:

**Tabela 20 – Plano de Estudos**

Unidade Curricular	Organização do ano curricular	Horas de trabalho	Créditos
1.º ano			
Anatomofisiologia I	1.º semestre	135	5
Bioquímica e Microbiologia		81	3
Fundamentos de Enfermagem I		270	10
Epistemologia da Enfermagem		162	6
Psicologia da Saúde		81	3
Epidemiologia		54	2
Identidade e Voluntariado Cruz Vermelha		27	1
Anatomofisiologia II	2.º semestre	108	4
Fundamentos de Enfermagem II		216	8
Farmacologia		81	3
Bioética e Ética em Enfermagem.		81	3
Antropologia e Sociologia da Saúde		54	2
Opção 1*		54	2
Ensino Clínico I — Desenvolvimento e Competências Pessoais e Relacionais.		216	8
*Opção 1: Língua estrangeira – Inglês I ou Língua estrangeira – Francês I			
2.º ano			
Relação de Ajuda	1.º semestre	81	3
Enfermagem — Saúde no Adulto e no Idoso		405	15
Ensino Clínico II — Fundamentos de Enfermagem.		324	12
Educação em Saúde	2.º semestre	54	2
Enfermagem da Família e Comunidade I		108	4
Opção 2*		27	1
Ensino Clínico III — Enfermagem Médica e Cirúrgica		621	23
*Opção 2: Língua estrangeira – Inglês II Língua estrangeira – Francês II			

3.º ano			
Enfermagem — Saúde Mental	1.º semestre	162	6
Enfermagem — Saúde Infantojuvenil e Pediatria		162	6
Enfermagem — Saúde Materna, Obstetrícia e Ginecologia		108	4
Investigação I		135	5
Gestão e Políticas de Saúde		54	2
Promoção do Autocuidado no Idoso		54	2
Opção 3*		81	3
Opção 4*		54	2
Ensino Clínico IV — Enfermagem de Saúde Mental	2.º semestre	270	10
Ensino Clínico V — Enfermagem de Saúde Materna, Obstetrícia e Ginecologia; Infantojuvenil e Pediatria		540	20
*Opção 3: Língua estrangeira – Inglês III Língua estrangeira – Francês III			
*Opção 4: Saúde Mental de Base Comunitária Terapias Complementares Diversidade Cultural			
4.º ano			
Enfermagem da Família e Comunidade II	1.º semestre	81	3
Enfermagem — Pessoa em Situação Crítica		81	3
Investigação II		108	4
Empreendedorismo e Inovação em Saúde		54	2
Opção 5*		27	1
Ensino Clínico VI — Enfermagem de Saúde Familiar e Comunitária		459	17
Ensino Clínico VII — Integração à Vida Profissional	2.º semestre	810	30
*Opção 5: Enfermagem em Emergência e Catástrofe Enfermagem em Cuidados Continuados e Paliativos Enfermagem de Intervenção Comunitária			

Fonte: consulta ao Diário da República

O questionário de satisfação dos estudantes sobre o ensino e a aprendizagem nas UC's é aplicado no final de cada semestre, no Processo Ensino Aprendizagem e inclui diversos grupos de questões, relativos ao funcionamento de serviços e dos cursos, funcionamento, e desempenho docente.

Os questionários de satisfação foram idealizados e começaram a ser aplicados em 2002. São questionários preenchidos pelos alunos tendo em conta as suas perceções sobre o trabalho docente, a metodologia, processos de avaliação das disciplinas, de entre outros itens. No último ano contou com uma reestruturação para um modelo informatizado, de autopreenchimento, online.

Nas edições anteriores os questionários de satisfação eram todos preenchidos à mão, o que significava que, normalmente, na presença dos alunos, em sala de aula, todos eles preenchiam, contando com uma percentagem de 90% ou mais dos estudantes a preencherem os questionários. No ano letivo 2015/2016, houve uma tentativa de realizar de forma diferente, numa perspetiva mais flexível e procurando-se facilitar o acesso aos alunos. Verificou-se, contudo, uma insatisfação grande com a que percentagem de retorno, somando apenas cerca de 30% de preenchimentos, dificultando a avaliação dos indicadores que têm ou não significância<sup>35</sup>.

Todos estes itens, conforme referido anteriormente, são analisados em Conselho Científico e onde também são realizadas breves sínteses para o Pedagógico e estes dois Órgãos analisam.

Depois de remetidas as sugestões, todos esses itens são introduzidos no sistema do GQA. Há um sistema de gestão informatizado, que é através deste que todos os funcionários da escola iniciam o seu trabalho. Portanto, todos os computadores da escola possuem o Sistema de Gestão da Qualidade com os eixos estruturantes e estes são os processos de apoio além do Mapa de Indicadores, onde são realizadas as análises e onde são lançados todos os questionários.

Com estes questionários consegue-se perceber os aspetos satisfatórios e menos satisfatórios da instituição, bem como os seus porquês, porque além de ser avaliada a instituição/escola, são avaliados os professores, os métodos de estudo, de entre outros itens ao nível pedagógico. Em termos de avaliação consegue-se ter uma perspetiva do aluno, daquilo que pode vir a melhorar.

Na perspetiva do participante E3,

*“no início do ano, quando eu elaboro uma metodologia, um processo de avaliação para aquele aluno, um processo todo pedagógico, se calhar pode não ser aquele que eu achei que fosse melhor para eles e que eles acham que tem algumas falhas e que se calhar podia melhorar em algumas coisas e isso faz-nos mudar”.*

A existência dos questionários possibilita uma dimensão alargada dos pontos fortes e dos aspetos a melhorar, além de propiciar uma massa crítica e opiniões sobre

---

<sup>35</sup> Aquando da escolha da IES os questionários realizavam-se manualmente, eram preenchidos na sala de aula pelos alunos e entregues assim que preenchidos ao docente. A partir de janeiro de 2016 passaram a ser disponibilizados online, mas devido à pouca adesão, em junho de 2016 já foram preenchidos em sala de aula, tendo sido pedido que os alunos levassem computador para a sala de aula, garantindo que os alunos efetivamente interessados preenchiam os questionários, sendo livres de não o fazerem.

determinado indicador e, na medida do possível, as mudanças propostas são realizadas.

Depois dos resultados serem analisados e apresentados em Conselho Pedagógico e em Conselho Científico, também são apresentados e observados pelo Conselho de Direção, e cada um destes Órgãos analisa mais pormenorizadamente o foco da sua intervenção. Atualmente têm sido introduzidas melhorias quando são referidos itens abaixo da meta, que não satisfazem<sup>36</sup>.

Existem metas definidas, com base nos indicadores, num modelo próprio que é o 303<sup>37</sup>, um mapa de processos, na qual a escola se rege para a garantia da qualidade. Quando estes itens estão abaixo das metas, são automaticamente tratadas as necessidades apontadas a fim de serem tomadas medidas para melhoria contínua.

A partir dos órgãos já definidos, estes devem pronunciar-se sobre medidas de melhoria e como serão introduzidas essas medidas. Se não existem pronunciamentos identificados pelos órgãos, conforme refere E2 “o Conselho Pedagógico, por exemplo, não tem nada a referir, o que nós pedimos é ou o Coordenador de Curso ou o estudante que tem assento no Conselho Pedagógico, vá junto dos estudantes e traga sugestões a ser implementadas”.

O próprio sistema, no documento Q19, apresenta um modelo de tratamento de conformidades e não conformidades, que são introduzidos e que geram oportunidades de melhoria neste processo a partir do acompanhamento e integração de oportunidades para a melhoria contínua.

Para que se entenda é no modelo Q19 que se assinala com diferentes cores os resultados dos índices de satisfação dos alunos. É depois, face à cor verde e amarela

---

<sup>36</sup> Estas melhorias foram exemplificadas pelos entrevistados:

(1) Os alunos não estavam satisfeitos com o horário de almoço visto que toda a Escola tinha uma hora de almoço e se tornava difícil de gerir essa pausa. No ano letivo seguinte dividiram as turmas por horários distintos para almoço;

(2) Os alunos mostraram-se insatisfeitos com o serviço wireless da Escola. Depois de confirmados os problemas apontados, a IES privada contratou nova empresa para prestar estes serviços;

(3) Foi também referida a importância do feedback que os alunos dão sobre o desempenho docente. Os entrevistados referiram que já aconteceu não se renovarem contratos de trabalho, dada a insatisfação dos alunos.

<sup>37</sup> O modelo 303 é um mapa de processo, existente em formato digital, onde estão definidas as metas a atingir pela IES privada. Aqui constam os indicadores a analisar e os respetivos valores (em %) que são desejáveis. O modelo 303 é o mapa que rege a garantia da qualidade da IES privada. Quando estes itens estão abaixo das metas, são automaticamente tratadas as necessidades apontadas a fim de serem tomadas medidas para melhoria contínua.

(Figura 8) que, através de reuniões com os órgãos anteriormente abordados, são geradas melhorias face aos indicadores com valores mais baixos.

	Índices com níveis mais baixos, independentemente da Meta definida	
	Índices com níveis mais elevados, independentemente da Meta definida	

Ítems relativos aos Docentes		
Assiduidade		
Pontualidade		
Clareza na exposição dos conteúdos		
Capacidade para a motivação e interesse dos Estudantes		
Desenvolvimento do espírito crítico-reflexivo nos Estudantes		
Métodos e estratégias pedagógicas utilizadas		
Estímulo do estudante à participação		
Disponibilidade para atendimento dos Estudantes		
Promoção de um clima de respeito mútuo		
Grau de exigência		
Apreciação global deste docente		

Ensino Clínico/Estágio		
Informações e documentação fornecida		
Adequação da instituição/serviço aos objectivos		
Acolhimento e integração na instituição/serviço		
Adequação dos trabalhos solicitados		
Qualidade/diversidade das experiências face aos objectivos		
Adequação da metodologia de avaliação aos resultados da aprendizagem		

**Figura 8** – Resultados dos índices de satisfação dos estudantes no modelo Q19

Fonte: Relatório de apresentação sumária dos resultados dos questionários de satisfação dos estudantes/formandos do ano letivo 2014/2015

Após o término da UC, é da responsabilidade do respetivo regente, com base nas opiniões dos assistentes (se aplicável) efetuar a avaliação sobre o seu funcionamento. Esta avaliação é discutida em reunião de Coordenação Pedagógica, com a finalidade de estabelecer uma avaliação global das UC's ministradas em função dos objetivos e competências a desenvolver.

O GQA promove o envio individualizado aos docentes dos resultados dos questionários de monitorização pedagógica dos estudantes.

### **Procedimento de avaliação dos cursos**

O Conselho Científico elabora semestralmente registo de reunião que inclui a análise crítica e prospetiva sobre aspetos fulcrais na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem do respetivo curso, sendo referido essencialmente:

- Análise sobre gestão da atividade docente (relação entre carga horária prevista e efetiva, conteúdos lecionados, sumários);
- Síntese dos resultados de sucesso académico;
- Análise da concretização das recomendações e plano apresentado em reunião de planeamento do semestre;
- Análise de competências desenvolvidas pelos estudantes e quais as valorizadas para o exercício da prática profissional;
- Síntese dos pontos fortes e fracos do curso e propostas de melhoria a implementar no ano seguinte, com a respetiva calendarização e resultados esperados;
- Identificação de práticas pedagógicas relevantes que possam ser disponibilizadas e transferíveis.

Os procedimentos de avaliação mencionados anteriormente, integram a agenda de reunião de Conselho Pedagógico, que após discussão é enviada informação ao Conselho Técnico Científico e/ou Conselho de Direção em função dos assuntos e das competências dos referidos órgãos.

### **Avaliação do ensino a nível institucional**

No Relatório Anual de Atividades elaborado em articulação com os órgãos de gestão, gabinetes e serviços, aprovado pelo Conselho de Direção evidencia a qualidade e adequação da oferta formativa e do ensino ministrado, que inclui, particularmente:

- Descrição da informação criada sobre os cursos, dos planos de melhoria propostos no cumprimento do Plano de Desenvolvimento Estratégico;
- Análise dos resultados obtidos face aos padrões e metas estabelecidos no Plano de Atividades e Orçamento;

- Principais pontos fortes e fracos na articulação entre ensino, investigação, desenvolvimento humano e serviço à comunidade;
- Síntese de medidas de melhoria para a garantia da qualidade do Ensino.

O GQA promove, anualmente, revisão ao SIGQ, que emerge da discussão e dos resultados obtidos nos diferentes processos definidos no seu relatório de revisão. Este orienta as ações de planeamento das atividades e de melhoria, do ciclo de estudos, para o novo período anual. Contém, ainda, as conclusões sobre a adequabilidade e as ações de melhoria a desenvolver, nomeadamente: enquadramento com os objetivos; cumprimento de legislação; melhorias obtidas nos processos; adequação da estrutura e recursos; definição de metas e orientações para a redefinição de objetivos.

Com base no descrito, as saídas deste processo são diversas, garantindo a melhoria contínua da qualidade do ciclo de estudos. Esta análise é efetuada em reuniões dos órgãos de gestão e comunidade educativa, divulgada no sítio da IES privada e outros documentos: Plano de Atividades e Orçamento; Relatórios de Auditorias, Relatório de Acompanhamento de Alteração ao Plano de Estudos, entre outros.

São então analisados, em reunião, os resultados provenientes do Relatório Anual de Atividades, e propõe intervenções no sentido de promover a garantia da qualidade do ensino através da política institucional e dos objetivos estratégicos.

Em reunião anual, o Conselho Consultivo emite parecer sobre o Plano de Atividades e Orçamento, Plano de Formação Contínua, e promove a articulação do ensino com atividades de carácter científico, cultural e recreativo, desportivo, entre outras.

## **Resultados e impacto**

No processo de integração dos resultados obtidos no mapa de indicadores, é desenvolvida uma análise individual dos mesmos em função das metas definidas e do Plano de Atividades e Orçamento desenvolvido.

Os resultados que se afastem de forma significativa dos objetivos e metas traçados, quer relativamente ao ensino e aprendizagem, quer a outras dimensões da atividade da IES privada, são considerados não atingidos, pelo que geram automaticamente oportunidades de melhoria que levam à definição de ações pelas áreas/serviços envolvidos, com suporte do GQA.

Por sua vez, os resultados que se situem acima dos mesmos objetivos e metas e demais critérios fixados são considerados como atingidos.



Atendendo ao último relatório tornado público, relativo aos índices de satisfação dos estudantes (ano letivo 2014/2015), verifica-se que os níveis estão acima das metas definidas para os indicadores “processo letivo e pedagógico” e “ensino clínico” (Tabela 21 e 22):

**Tabela 21** – Níveis de satisfação dos estudantes quanto ao processo letivo e pedagógico (%)

<b>Indicadores</b>	<b>meta</b>	<b>1.º sem</b>	<b>2.º sem</b>
<b>Índice de satisfação de estudantes (1.º Ciclo) – 1.º ano</b>	≥75%	86,9	82,8
<b>Índice de satisfação de estudantes (1.º Ciclo) – 1.º ano</b>	≥75%	83,2	79
<b>Índice de satisfação de estudantes (1.º Ciclo) – 1.º ano</b>	≥75%	81,8	-
<b>Índice de satisfação de estudantes (1.º Ciclo) – 1.º ano</b>	≥75%	79,5	-

Fonte: Relatório de apresentação sumária dos resultados dos questionários de satisfação dos estudantes/formandos do ano letivo 2014/2015

**Tabela 22** - Níveis de satisfação dos estudantes quanto ao processo de ensino clínico (%)

<b>Indicadores</b>	<b>meta</b>	<b>1.º sem</b>	<b>2.º sem</b>
<b>Índice satisfação no Ensino Clínico I</b>	≥80%	-	82
<b>Índice satisfação no Ensino Clínico II</b>	≥80%	81,2	-
<b>Índice satisfação no Ensino Clínico III</b>	≥80%	-	77,6
<b>Índice satisfação no Ensino Clínico IV</b>	≥80%	-	85,4
<b>Índice satisfação no Ensino Clínico V</b>	≥80%	-	78,7
<b>Índice satisfação no Ensino Clínico VI</b>	≥80%	85,4	-
<b>Índice satisfação no Ensino Clínico VII</b>	≥80%	-	89,1

Fonte: Relatório de apresentação sumária dos resultados dos questionários de satisfação dos estudantes/formandos do ano letivo 2014/2015

Relativamente à satisfação dos alunos com as UC's verifica-se que há vários índices com níveis mais baixos (cor amarela) (Tabela 23):

**Tabela 23 - Níveis de satisfação dos estudantes quanto às UC's**

<b>Itens nas Unidades Curriculares</b>		
Ligação dos conteúdos abordados aos problemas reais		
Articulação entre os conteúdos desta e de outras unidades curriculares		
Interesse suscitado pelos conteúdos		
Adequação dos apoios pedagógicos (textos, artigos, acesso moodle, ...)		
Articulação entre apoios pedagógicos teóricos e teórico-práticos		
Metodologia utilizada na leção das aulas teóricas		
Metodologia utilizada na leção das aulas teórico-práticas		
Metodologia utilizada na leção das aulas de orientação tutorial		
Metodologia utilizada na leção das aulas práticas e laboratoriais		
Número de alunos em sala nas aulas práticas e laboratoriais		
Orientação /fornecimento de documentação necessária		
Contributo desta unidade curricular para desenvolver competências		
Contributo desta unidade curricular para desenvolver raciocínio crítico		
Contributo desta unidade curricular para desenvolver trabalho em equipa		
Implicações desta unidade curricular na aprendizagem global		
Organização da unidade curricular		
Adequação da metodologia de avaliação		
Quantidade de trabalho solicitado		
Apreciação global desta unidade curricular		

Fonte: Relatório de apresentação sumária dos resultados dos questionários de satisfação dos estudantes/formandos do ano letivo 2014/2015

No que diz respeito à satisfação dos alunos quanto aos docentes verifica-se que há vários índices com níveis mais baixos (cor amarela), no que respeita à “Pontualidade”, “Clareza na exposição dos conteúdos”, “Capacidade para a motivação e interesse dos estudantes”, “Métodos e estratégias pedagógicas utilizadas” e “Estímulo do estudante à participação” (Tabela 24).

**Tabela 24 - Níveis de satisfação dos estudantes quanto aos docentes**

Itens relativos aos Docentes		
Assiduidade		
Pontualidade		
Clareza na exposição dos conteúdos		
Capacidade para a motivação e interesse dos estudantes		
Desenvolvimento do espírito crítico-reflexivo dos estudantes		
Métodos e estratégias pedagógicas utilizadas		
Estímulo do estudante à participação		
Disponibilidade para atendimento dos estudantes		
Promoção de um clima de respeito mútuo		
Grau de exigência		
Apreciação global deste docente		

Fonte: Relatório de apresentação sumária dos resultados dos questionários de satisfação dos estudantes/formandos do ano letivo 2014/2015

Posteriormente, os níveis de satisfação dos estudantes quanto ao Ensino Clínico /Estágio encontram-se maioritariamente acima das metas, excluindo-se “Informações e documentação fornecida” e “Adequação dos trabalhos solicitados” (Tabela 25).

**Tabela 25 - Níveis de satisfação dos estudantes quanto ao Ensino Clínico /Estágio**

Ensino Clínico / Estágio		
Informações e documentação fornecida		
Adequação da instituição/serviço aos objetivos		
Acolhimento e integração na instituição/serviço		
Adequação dos trabalhos solicitados		
Qualidade/diversidade das experiências face aos objetivos		
Adequação da metodologia de avaliação aos resultados da aprendizagem		

Fonte: Relatório de apresentação sumária dos resultados dos questionários de satisfação dos estudantes/formandos do ano letivo 2014/2015

Por fim, é ainda partilhado no Relatório de apresentação sumária dos resultados dos questionários de satisfação dos estudantes/formandos do ano letivo 2014/2015, relativamente ao desempenho dos orientadores que há um único indicador abaixo da meta, “Dinamização /rentabilização das vindas à escola” (Tabela 26):

**Tabela 26** - Níveis de satisfação dos estudantes quanto ao desempenho dos orientadores

Desempenho dos Orientadores		
Capacidade para a motivação dos estudantes		
Disponibilidade de acompanhamento dos estudantes		
Estratégias pedagógicas utilizadas		
Momentos de reflexão proporcionados		
Capacidade de resolução de problemas/conflitos		
Dinamização /rentabilização das vindas à escola		
Promoção de um clima de respeito mútuo		
Intervenção no processo de avaliação		

Fonte: Relatório de apresentação sumária dos resultados dos questionários de satisfação dos estudantes/formandos do ano letivo 2014/2015

Depois de recolhidos os dados, é então monitorizada a taxa de concretização dos objetivo, como foi apresentado nas tabelas anteriores. Como referido anteriormente e tendo em vista a eficiência do sistema de garantia da qualidade, são identificadas pelo Conselho Pedagógico e Conselho Técnico Científico, apoiados pelo GQA, as UC's/Docentes em que se registem resultados não atingidos, refletindo sobre os motivos que estão na base desses resultados, designadamente em áreas como o sucesso escolar, métodos e estratégias pedagógicas, envolvimento dos estudantes, práticas inovadoras e acompanhamento dos estudantes.

O Conselho Pedagógico e o Conselho Técnico Científico intervêm de forma sistemática e estruturada, perante a identificação das UC's/docentes com resultados não atingidos. Assim, o GQA, pelo seu sistema de informação que suporta os processos de avaliação produz, para cada ano e curso, uma base de dados onde constam os resultados de satisfação dos estudantes por UC e docente.

Em reunião de Conselho Pedagógico e Conselho Técnico Científico, analisam-se os resultados e definem-se ações a implementar. As ações devem ser calendarizadas e podem incluir a necessidade de os docentes fazerem formação em áreas de desenvolvimento pedagógico relevantes, integrando assim, o plano anual de formação, assim como ver refletido, na avaliação de desempenho, esses mesmos resultados.

### **Criação e revisão de cursos**

A IES privada, no âmbito da sua missão, desenvolve um processo contínuo de ajustamento frequente dos planos de estudo. Alicerçada em processos de garantia da

qualidade, orientada para níveis elevados de eficiência, esse ajustamento provem, num contexto de globalização, de uma constante atualização e análise dos contextos de desenvolvimento profissional, dos processos de monitorização dos planos de estudo dos cursos em funcionamento, bem como a conformidade com os referenciais da A3ES.

Para a criação, aprovação, revisão e atualização do Ciclo de Estudos são identificados os elementos que devem obrigatoriamente constar da instrução dos respetivos processos (Ficha de Planeamento da Conceção e Desenvolvimento), com envolvimento dos órgãos definidos estatutariamente: Conselho de Direção, Técnico-Científico e Pedagógico, de acordo com as suas competências, onde se explicitam os referenciais, designadamente os inerentes ao paradigma de Bolonha e ao Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos (ECTS).

## **5.2 Resultados qualitativos**

A presente análise, realizada a partir dos dados recolhidos pelas entrevistas semiestruturadas com membros do GQA e o Diretor, buscou elucidar as perceções dos membros do GQA para a AQP e a forma como a avaliação interna é percebida e/ou gerida pela IES privada, como um todo.

A análise dos dados qualitativos foi realizada com apoio do software de análise qualitativa WebQDA (Neri Souza, Costa, & Moreira, 2011) e guiada pela análise de conteúdo de Bardin (2006).

Aferiu-se, de acordo com os dados das entrevistas, que todos os membros do GQA, participantes deste estudo, possuem algum tipo de formação relacionada com a temática e a prática da avaliação, tal como curso de auditor interno, formação de adultos, formação na APCER, cursos de auditorias gerais, formações internas para toda a comunidade académica, de entre outros, tal como refere o participante E1:

*“nós também temos um plano de formação anual, onde a Qualidade (o Gabinete de Qualidade e Auditoria) faz formação específica. Por exemplo, este ano, fizemos o upgrade para a ISO 9001/2015, houve formação específica nessa área para todos os colaboradores docentes e não docentes, inclusivamente a Associação de Estudantes, o nosso estudante que faz parte da Qualidade também participou e sempre que temos reuniões, por exemplo, quando fizemos o Plano do Desenvolvimento Estratégico toda a comunidade educativa participou”.*

Verificou-se ainda que, todos os participantes já possuíam experiência noutros setores ou outras atividades relacionadas com o GQA. Neste sentido, já tinham conhecimento do contexto em que estavam inseridos, das potencialidades e das necessidades da instituição. As distintas experiências eram relacionadas com a representação dos alunos no Conselho Pedagógico, membro da Associação Académica, secretariado pedagógico, serviços académicos, vice-presidente do GQA, presidente do Gabinete de Prestação de Serviços à Comunidade, membro do Conselho Científico, Gabinete de Mobilidade e Cooperação Internacional, Presidente do Conselho Pedagógico, coordenador de Curso, de entre outras funções.

Para que fique claro, como a IES conta com um número diminuto de docentes, leva a que vários integrem órgãos diferentes, fazendo com que diferentes órgãos tenham os membros integrantes.

Neste sentido, e, de acordo com as informações emergentes, foram elencadas 6 grandes categorias de análise, ramificadas em subcategorias que serão apresentadas a seguir. As primeiras categorias, tal como podem ser observadas na figura abaixo (Figura 9), figuram-se em **Instituição e a AQP, Os alunos e a AQP, Os professores e a AQP, A comunidade e a AQP, o GQA e a AQP** e as **Sugestões de melhorias para a QP** descritas pelos membros do GQA.

Estas categorias foram escolhidas de acordo com os objetivos do estudo, de forma a analisar-se a própria IES, os docentes, os alunos, o GQA, a AQP e terminar com as sugestões de melhoria. A própria estrutura dos guiões de entrevista foi desenvolvida de forma a facilitar a integração dos dados nestas categorias. As subcategorias surgiram posteriormente, aquando da análise das transcrições das entrevistas, percebeu-se que havia uma repetição em determinados indicadores que foram então definidos como subcategorias a analisar.

webQDA

ISABEL\_PHD 2016/2017

Códigos Árvore

Fontes

Codificação

Códigos Livres

Códigos Árvore

Descritores

Classificações

Questionamento

Gestão

Pasta

Código

PDF

EXCEL

NOME	REFS	FONTES	CLASSIFIC...
Perceções do GQA para a Avaliação da Qualidade Pedagógica	0	0	
Instituição e a AQP	0	0	
Os alunos e AQP	0	0	
Os professores e a AQP	0	0	
A comunidade e a AQP	0	0	
O GQA e a AQP	0	0	
Sugestões de melhorias para a QP	0	0	

**Figura 9 -** Categorias em árvore no software WebQDA

Fonte: software WebQDA

As categorias de análise serão apresentadas, individualmente, a partir de uma tabela contendo a sua ramificação, com as subcategorias na íntegra, de forma a perceber-se todas as referências alusivas a esta mesma categoria. As subcategorias com maior número de referências, por unidades de texto, serão apresentadas com exemplos das falas dos participantes, para que se possa aferir como os membros do QGA e o Diretor percecionam tal indicativo como parte do todo da Qualidade Pedagógica da IES privada.

### **Categoria 1: A INSTITUIÇÃO E A AQP**

A subcategoria Instituição e a AQP foi definida por três subcategorias:

- **Aspetos favoráveis da instituição** (71 refs)
- **Aspetos menos favoráveis da instituição** (1 ref)
- **Medidas gerais da Instituição após AQP** (19 refs).

Verifica-se um grande desequilíbrio entre os aspetos favoráveis e menos favoráveis da IES privada. Considerou-se importante analisar no software esta discrepância, que se salientou desde a leitura das transcrições de entrevistas.

Face às 71 referências de **Aspetos favoráveis da instituição**, percebidos enquanto importantes indicadores para a qualidade pedagógica, o maior número de referências revela o Envolvimento da instituição (33 referências), na qual são descritos os papéis preponderantes dos gestores (11 refs), do corpo docente e não docente (10 refs), dos alunos (9 refs) e da direção (3 refs), conforme os dados da tabela abaixo.

**Tabela 27-** Categoria: Instituição e a AQP (aspectos favoráveis)

Nome	Refs
<b>Instituição e a AQP</b>	
<b><u>Aspectos Favoráveis</u></b>	<b>71</b>
Ensino de proximidade	7
Atualização/aperfeiçoamento	9
Envolvimento da instituição	33
Gestores de Gabinetes <sup>38</sup>	11
Alunos	9
Docentes e não docentes	10
Direção	3
Adaptação as novas realidades	7
Continuidade dos estudantes	3
Reconhecimento/excelência académica	4
Organização	4
Creditação	4

Fonte: elaborado pela autora

Para E4 o Envolvimento dos Gestores de Gabinete é essencial. Segundo o participante “essas pessoas fazem um trabalho espetacular, essencialmente por essa dinâmica que criam; o envolvimento, os contributos, a partilha que fazem com as pessoas e o modo como as pessoas vão, de uma maneira geral, ajudando “a alimentar” o próprio sistema também, com as sugestões, com as suas vivências, com os seus pareceres, com as suas práticas e, também, com aquilo que também vão absorvendo (...)”.

O mesmo participante ainda complementa que “esta boa articulação, não é só uma boa articulação sob o ponto de vista da relação, é um trabalho efetivo, é um trabalho efetivo que se faz quando há algo do Pedagógico, passa pelo Científico e vai para a Direção, porque é um assunto para a Direção tomar a decisão, e o contrário; a Direção aparece-lhe aqui um aspeto Pedagógico, ou Científico, e manda para os Órgãos, para ser avaliado e pedir um feedback daquilo” (E4).

<sup>38</sup> São entendidos como Gestores de Gabinetes os responsáveis por cada um dos Gabinetes da IES: Gabinete de Qualidade Auditoria; Gabinete de Formação Contínua; Gabinete de Apoio ao Estudante e Inserção na Vida Ativa; Gabinete de Mobilidade e Cooperação Internacional e Gabinete de Investigação e Desenvolvimento.



De entre as subcategorias verificadas nos **Aspetos favoráveis da instituição** é ainda referida, em maior número de unidades de texto, a Atualização/aperfeiçoamento constante da instituição (9 referências) como um fator positivo para a Qualidade Pedagógica da escola.

Na perspetiva de E1 *“hoje o Ensino Superior é extremamente complexo e nós temos que estar continuamente a ver os referenciais nacionais, internacionais e trazer o que há de boas práticas ... muito disso e temos conseguido obter sucesso”*.

Ainda neste âmbito, a participante E6 refere que *“esta é uma instituição que oferece várias oportunidades formativas, seja de Licenciatura, como em diversas Pós-Graduações e Especialidades, e que procura dar resposta à Evolução, deste caso, da Enfermagem, e acompanhar o progresso desta ciência no sentido de melhorar a qualidade dos serviços aos diversos grupos e comunidades”*.

No que toca às referências de **Aspetos menos favoráveis da instituição**, foi verificada somente 1 unidade de texto referente a Pequena dimensão da instituição, como pode ser observado a partir da tabela abaixo.

**Tabela 28** – Categoria: Instituição e a AQP (aspetos menos favoráveis)

Nome	Refs
<b>Instituição e a AQP</b>	0
<b><u>Aspetos menos favoráveis</u></b>	1
Pequena dimensão da instituição	1

Fonte: elaborado pela autora

Na perspetiva do participante E2, *“como somos uma Escola relativamente... ou... bastante pequena, para uma instituição do Ensino Superior, também temos que responder a toda esta estrutura, não é? Temos de ter um gabinete como se calhar, têm que ter gabinetes em instituições com vários cursos e nós temos só uma licenciatura, como curso de base... E essa dificuldade, de facto, tem sido sentida”*.

Quanto às **Medidas gerais da Instituição após AQP** são verificadas 19 referências na totalidade. De entre as iniciativas realizadas pela/para a instituição, a subcategoria verificada com maior número de unidades de texto é o Investimento na Investigação Científica (6 refs). Pode ser ainda observado, tal como na tabela abaixo, um Investimento na infraestrutura/crescimento da instituição (3 refs), melhorias e

reestruturacões gerais na escola (3 refs), mudanças no Plano de Estudos (3 refs), incentivo a Internacionalização (3 refs) e a revisão da Missão da escola (1 refs).

**Tabela 29** - Categoria: Instituição e a AQP (Medidas pós AQP)

Nome	Refs
<b>Instituição e a AQP</b>	
<b><u>Medidas pós AQP</u></b>	<b>19</b>
Internacionalização	3
Investimento na Investigação Científica	6
Investimento na infraestrutura/crescimento	3
Melhorias/reestruturacões gerais	3
Mudanças no Plano de Estudos	3
Revisão da Missão da escola	1

Fonte: elaborado pela autora

Para E2, o investimento na investigação científica apresenta frutos para a instituição. Segundo ele, *“isso tem frutos, também, tendo em conta que nós questionamos os alunos, tendo em conta a satisfação ou o impacto que este tipo de metodologia está a criar no desenvolvimento de competências, e este trabalho tem sido, de facto, muito positivo no sentido dos resultados que estamos a ter”*.

De acordo com a experiência do participante E4, o mesmo afirma que, *“temos alguns projetos em desenvolvimento na investigação, em desenvolvimento na área do desenvolvimento curricular, desenvolvimento e gestão curricular, acho que também estamos bem. Temos uma área que agora sim, já se começa a mostrar, que era a área de investigação, que estávamos, um bocadinho, a precisar de alavancar a questão da investigação. Com a criação de um Gabinete de Investigação, a sua reformulação e o envolvimento, também, dos alunos nos trabalhos que era uma coisa que não fazíamos muito, no início, temos vindo, cada vez mais, a aprofundar essa situação no sentido de, cada vez mais, os próprios alunos colaborarem em trabalhos de investigação, nos processos”*.

## **Categoria 2: OS ALUNOS E AQP**

No âmbito da categoria dos Alunos, foram verificadas duas grandes subcategorias: **Suporte aos alunos** (18 refs) e **Suporte dos Alunos** (23 refs), na medida em que se

diferenciam por aquilo que recebem da instituição e na forma como contribuem para a instituição e para a AQP da mesma.

Decorrente destas duas subcategorias, não podemos afirmar que os alunos dão mais à instituição, isso não pode ser comprovado porque essa pergunta não foi feita a todos os alunos, mas os membros do GQA, decorrente das entrevistas realizadas, referiram em maior unidade de texto, as atividades a que os alunos estão integrados, as tarefas que dinamizam e que eles participam, a forma como se envolvem e se responsabilizam pela AQP, integrando assim um apoio por parte dos alunos à IES.

De entre as duas subcategorias, **Suporte dos alunos** (23 refs) é a mais referenciada, verificando, nesta subcategoria, os indicativos do Envolvimento dos alunos na AQP<sup>39</sup> (17 refs), a Responsabilização (4 refs) dos mesmos frente a AQP e uma liberdade para a Apresentação de estratégias (2 refs) de melhoria, conforme podem ser visualizados nos dados da tabela abaixo.

**Tabela 30** - Categoria: Alunos e a AQP (suporte dos alunos)

Nome	Refs
<b>Os alunos e AQP</b>	0
<b><u>Suporte dos alunos</u></b>	<b>23</b>
Responsabilização do aluno pela AQP	4
Envolvimento dos alunos na AQP	17
Apresentação de estratégias	2

Fonte: elaborado pela autora

Neste sentido, e sobre o Envolvimento dos alunos na AQP, a participante E1 afirmou que, *“a interação do Gabinete de Qualidade é feita com todos os Gestores de Processos<sup>40</sup> e sobretudo na avaliação da qualidade do ensino por parte dos estudantes ... onde são produzidas e dadas orientações para melhoria contínua, até porque é lá que os alunos têm assento”* e ainda revela que *“portanto, os nossos alunos estão sempre presentes... estes são os nossos eixos estruturantes e estes são os processos*

<sup>39</sup> Os indicativos do Envolvimento dos alunos na AQP referem-se à integração e à participação dos alunos em todo o processo de AQP, no sentido em que têm uma relação ampla neste processo, seja pela participação através dos questionários, seja pela liberdade que descrevem em poder participar, descrever ideias e melhorias para a IES ou pela sua representação no GQA. Tal como refere E1: “Portanto, os nossos alunos estão sempre presentes... estes são os nossos eixos estruturantes e estes são os processos de apoio”.

<sup>40</sup> Os Gestores de Processo são as pessoas responsáveis (no caso, professores da IES privada) por auditar o processo e garantir que todos os procedimentos são cumpridos corretamente no âmbito dos indicadores de qualidade.

de apoio e depois temos o nosso Mapa de Indicadores, onde nós fazemos a análise e onde lançamos todos os questionários”.

De forma a verificar o **Suporte aos alunos** (18 referências), percebe-se um maior número de referências sobre os feedbacks das resoluções em andamento (6 refs) aos estudantes, e, em menor número, mas não menos importante, o apoio dos Planos Individuais (5 refs) elaborados pelos professores da instituição, a criação dos Projetos de bem-estar/vida saudável (4 refs) para apoiar os estudantes durante o ano letivo e a confirmação da privacidade acadêmica (1 ref), conforme a tabela seguinte.

**Tabela 31** - Categoria: Alunos e a AQP (suporte aos alunos)

Nome	Refs
<b>Os alunos e AQP</b>	<b>0</b>
<b><u>Suporte aos alunos</u></b>	<b>18</b>
Feedback das resoluções em andamento	6
Descrição do que é realizado na Instituição	2
Planos Individuais	5
Privacidade acadêmica	1
Projetos de bem-estar/vida saudável	4

Fonte: elaborado pela autora

Para os membros do GQA, o feedback aos estudantes é um fator de extrema importância para o envolvimento dos alunos no processo de avaliação. Na perspectiva da participante E3, *“nós tentamos transmitir no Pedagógico, para eles depois também transmitirem aos restantes alunos, é o porquê de muitas vezes eles não verem aquilo que se calhar eles deram como algo que deveria ser melhorado, e até já se começou o processo mas são processos lentos que demoram muitas vezes e, que se calhar, os alunos muitas vezes desconhecem o porquê de passar de um semestre para o início do ano e aquilo não ter sido solucionado”*.

Ainda nesta perspectiva, E4 afirma que *“aquilo que nós vamos pedindo ao aluno, tem que ter o feedback e tem que ser uma coisa que nós achamos que é útil para a sua aprendizagem e que deve ser refletido como resultado da avaliação”*.

### **Categoria 3: OS PROFESSORES E A AQP**

Os resultados verificados no âmbito da categoria dos Professores, foram subdivididos em três subcategorias, conforme a tabela abaixo: **Suporte aos professores** (44 referências), **Suporte dos professores/ falta de suporte** (11 referências) e **Reflexos**

**da AQP no papel docente** (20 referências). Semelhante à categoria anterior, a diferenciação surge do que recebem da instituição e na forma como contribuem com a instituição e com a qualidade pedagógica.

Contrário aos resultados dos estudantes, no âmbito dos professores, o maior suporte referido pelos membros do GQA foi o **Suporte aos professores**, concedido pela instituição.

**Tabela 32** - Categoria: Professores e a AQP (suporte aos professores)

Nome	Refs
<b>Os professores e a AQP</b>	0
<b><u>Suporte aos professores</u></b>	<b>44</b>
Envolvimento	4
Feedback dos questionários	15
Conversas sobre os resultados menos favoráveis	8
Incentivo	3
Reunião de preparação	4
Tutorias	3
Formação	7

Fonte: elaborado pela autora

De entre as medidas atentadas para os professores, verifica-se, em maior número de referências, que o feedback dos questionários (15 refs) é considerado como um suporte aos professores.

Ainda relacionado com a avaliação, as Conversas sobre os resultados menos favoráveis (8 refs), foi demonstrado com um importante suporte para reflexão e promoção da melhoria do trabalho docente, “*um momento que, na nossa percepção, permite a exposição das melhorias e que, ao mesmo tempo, por ser uma conversa, não expõe esses resultados de maneira pública*”, tal como refere E3. A participante ainda descreve que:

*“conseguimos perceber as nossas falhas e o porquê de falharmos, porque além de ser avaliada a instituição/escola, são avaliados os professores, são avaliados os métodos de estudo, isto mais a nível pedagógico, em termos de avaliação e nós conseguimos ter uma perspetiva do aluno, daquilo que podemos vir a melhorar”.*

Na vivência de E4, verifica-se essa realidade, quando o participante descreve: “*conversamos obviamente com as pessoas, mas há sempre uma atitude no sentido de transmitir uma informação com alguma sensibilidade, mas transmitir a informação às pessoas, do que é que se passa. Passa-se isto e, este ano, está a acontecer com outro. Provavelmente vamos ter que rever essa circunstância*”.

No que concerne ao **Suporte dos professores/ Falta de suporte dos professores**, percebe-se que o Papel do Coordenador do Curso (4 refs) é o mais referido no âmbito do suporte favorável. O participante E2 confirma esse importante papel ao descrever que:

*“o papel o Coordenador de Curso, nestes momentos e nestas reuniões, são sempre muito importantes porque é o Coordenador de Curso que faz a reunião de preparação dos semestres e é ele que quando cada docente apresenta o que pretende fazer num semestre, também leva o feedback que no Pedagógico foi referenciado como a satisfação que os alunos tiveram na disciplina, no ano anterior, e como é que funcionou, o que é que são as oportunidades a redefinir...”*

Ao verificar os aspetos menos favoráveis, observa-se o maior número de referências a baixa Qualidade do plano/materiais pedagógicos (3 refs) por vezes percebido, tal como revela a tabela abaixo. Adiante a essa problemática, E4 alerta que:

*“não punha as questões em termos de “tudo tem corrido bem e acabou”, não, não é nesse sentido, em sentido geral sim, mas há sempre coisas a afinar, ou porque é um docente menos cumpridor, ou porque é um docente cujos conteúdos ou materiais não estão bem feitos e que se está... tem conteúdos com outra e isso tem que ser resolvido”*

**Tabela 33** - Categoria: Professores e a AQP (suporte dos professores)

Nome	Refs
<b>Os professores e a AQP</b>	0
<b><u>Suporte dos professores / Falta de suporte dos professores</u></b>	11
<b>Aspetos menos favoráveis</b>	6
Nem todos são cumpridores	2
Qualidade do plano/materiais pedagógicos	3
Pouca disponibilidade para os alunos	1
<b>Aspetos favoráveis</b>	5
Papel do Coordenador do Curso	4
Excelência docente	1

Fonte: elaborado pela autora

No intuito de verificar os **Reflexos da AQP no papel docente**, foram verificadas 4 subcategorias, que podem ser observadas na tabela seguinte, e são descritas como: Reflexo nos concursos/contratações (9 refs), Mostrar os pontos menos positivos da atual docência (5 refs), Promover mudanças (4 refs), Reflexo na progressão de carreira (2 refs).

**Tabela 34** - Categoria: Professores e a AQP (Reflexos da AQP no papel docente)

Nome	Refs
<b>Os professores e a AQP</b>	0
<b><u>Reflexos da AQP no papel docente</u></b>	<b>20</b>
Promover mudanças	4
Mostrar os pontos menos positivos da atual docência	5
Reflexo nos concursos/contratações	9
Reflexo na progressão de carreira	2

Fonte: elaborado pela autora

Como pode ser verificado a partir da perspectiva dos membros do GQP, o principal reflexo descrito da Avaliação da Qualidade Pedagógica no papel docente é centrado na contratação futura. Tal como refere E2:

*“para contratação, como eu disse há pouco, o Conselho Científico, o Serviço docente e o Conselho de Direção que faz a delegação contratual dos docentes, observa os níveis de satisfação dos estudantes perante o docente embora, olhando sempre com uma análise crítica, destes resultados, com o enviesamento que pode haver”.*

No intuito de verificar o reflexo da avaliação, E2 descreve ainda, num plano mais abrangente que: *“quando olham para os resultados de satisfação dos estudantes é importante para a contratação, mas também é muito importante, depois, todo o outro processo de avaliação, ou de autoavaliação dos próprios docentes, que o fazem, ou de avaliação de desempenho que também fazem”.*

#### **Categoria 4: A COMUNIDADE E A AQP**

Tal como apresentado anteriormente nas categorias dos Alunos e dos Professores, a categoria Comunidade divide-se em **Suporte para a comunidade e Suporte da comunidade**, pois diferencia os contributos que recebem da instituição e a forma como contribuem com a instituição.

De acordo com os dados analisados e apresentados na tabela abaixo, o **Suporte para a comunidade** (8 refs) apresenta maior número de referências. Este suporte foi referido pelos participantes como um dos indicadores e também desafios em prol da qualidade pedagógica. No presente ano essa interligação com a comunidade foi realizada a partir de ações dos alunos (5 refs), tais como ações de voluntariado, palestras (2 refs) realizadas pelos docentes à comunidade, e o Desenvolvimento de projetos/parcerias (1 ref) entre a instituição e a comunidade.

Segundo E4, “temos uma outra área, também muito desenvolvida, que tem a ver com o apoio à comunidade, porque a nossa Escola tem uma... digamos assim, uma vertente, uma apetência, um grande desenvolvimento no que diz respeito ao trabalho na comunidade e isto, estou a falar com os estudantes, onde os estudantes estão envolvidos em atividades com as mais diversas instituições: IPSS's, fundações, município, Santa Casa da Misericórdia, temos de tudo um pouco”.

Além desse envolvimento, o papel dos alunos voluntários é também reconhecido. E1 revela que, “nós temos um grupo de voluntariado, [...] e eles são parte ativa em todo o processo de acompanhamento. Portanto, os alunos estão presentes em todas as atividades, são fulcrais para nós”.

**Tabela 35** – Categoria: Comunidade e a AQP (suporte para a comunidade)

Nome	Refs
A comunidade e a AQP	0
<b><u>Suporte para a comunidade</u></b>	<b><u>8</u></b>
Ações dos alunos	5
Palestras	2
Desenvolvimento de projetos/parcerias	1

Fonte: elaborado pela autora

Verificou-se ainda que o **Suporte da Comunidade** (4 refs) para a instituição é referido a partir das unidades de texto, tal como apresentado na tabela abaixo, na qual destaca o Feedback das instituições (3 refs), nomeadamente aos estágios realizados pelos alunos e ao papel da instituição na comunidade, desde as ações, aos projetos. O outro indicativo refere a oportunidade de formação para os alunos (1 refs), já que algumas instituições incentivam o estágio nas suas empresas, possibilitando um contributo tanto para o aluno, para a escola, quanto para a empresa.

**Tabela 36** – Categoria: Comunidade e a AQP (suporte da comunidade)

Nome	Refs
<b><u>Suporte da comunidade</u></b>	<b><u>4</u></b>
Feedback das instituições	3
Oportunidade de formação para os alunos	1

Fonte: elaborado pela autora



Quanto ao feedback das instituições, a participante E1 descreve que “O reflexo da escola, a imagem da escola é-nos dada pelas entidades empregadoras e pelas taxas de empregabilidade [...]!”

## Categoria 5: O GQA E A AQP

De entre todas as informações analisadas sobre a instituição, os alunos, os professores, a comunidade, o Gabinete de Qualidade e Auditoria (GQA) e a sua interligação com a AQP, este órgão foi o mais citado. Primeiramente acredita-se que esse facto se deve por se tratar do órgão responsável pela AQP dentro da instituição e, em segundo lugar, por promover diretamente práticas e reflexões voltadas a essa problemática (cf. tabela abaixo).

**Tabela 37 - Categoria: GQA e a AQP (contributos)**

Nome	Refs
<b>O GQA e a AQP</b>	
<b><u>Contributos</u></b>	<b>92</b>
Questionários e a AQP	53
Oportuniza a reflexão e perceção	13
Novo formato online	4
Interligação na avaliação	15
Planeamento dos objetivos	4
Resolução de problemas	8
Novas práticas institucionais	5
Liberdade de participação	1
Atenção aos enviesamentos	1
Prática enraizada na instituição	2
Proximidade e articulação entre os órgãos e/ou instituições	20
Apresentação dos resultados da Avaliação para os alunos	5
Experiência dos membros	6
Aferição das metas	4
Manual da qualidade	3
Valorização dos aspetos positivos	1

Fonte: elaborado pela autora

Consoante aos dados analisados sobre o GQA, verificou-se duas subcategorias: **contributos** (92 referências) e **desafios** (34 refs). Os **contributos** foram verificados em maior número de unidades de texto, a partir dos questionários (53 refs), no sentido de que estes favorecem a interligação com a avaliação (15 refs), de entre outros

contributos, Oportunizam a reflexão e percepção (13 refs) das necessidades e dos aspetos favoráveis, tal como refere E4:

*“as vantagens são muitas! Porque as variáveis que tem no inquérito, são as variáveis contextualizadas à nossa realidade, não é? São variáveis que chegam à nossa realidade, são variáveis... também há variáveis que são comuns, obviamente a qualquer instituição, como é normal e, portanto, isso só tem vantagens, na medida em que tudo isso, depois de analisado serve para a tal (inaudível) que às vezes se utiliza e, que nem sempre acontece, a tal melhoria continua. É esse o nosso... a nossa prática é essa, essa avaliação é feita e depois acontecem as melhorias com base, justamente, nisso”.*

Ainda foram verificados os indicativos da Proximidade e articulação entre os órgãos e/ou instituições (20 refs), Apresentação dos resultados da Avaliação para os alunos (5 refs), Experiência dos membros (6 refs), Aferição das metas (4 refs), o Manual da qualidade (3 refs) e a Valorização dos aspetos positivos (1 ref). Tendo em conta a articulação do GQA com outros órgãos da instituição, E2 afirma que:

*“este gabinete tenta fazer uma articulação e uma gestão, um bocadinho, eu diria quase bottom up, ou seja de baixo para cima, qualquer pessoa, até um estudante, pode por exemplo, uma sugestão, ou qualquer docente, dos que estão obviamente no GQA, para alterar um modelo, para alterar um procedimento, com uma justificação, precisamente dessa alteração e nós, enquanto GQA, observamos, olhamos para esse... para essa análise, trabalhamos aquela informação e promovemos a alteração que muitas das vezes também... se tiver a ver com questões pedagógicas é remetido ao Pedagógico, para dar o parecer, se for questões científicas é ao Conselho Científico, ou se for questões de organização de escola, ao Conselho de Direção”.*

No âmbito dos **desafios** (34 refs) foi verificado novamente a subcategoria questionários (19 refs) com o maior número de unidades de texto, conforme apresentado na tabela seguinte.

**Tabela 38 - Categoria: GQA e a AQP (desafios)**

Nome	Refs
<b>O GQA e a AQP</b>	<b>0</b>
<b><u>Desafios</u></b>	<b>34</b>
Desafios entre a satisfação e a insatisfação	5
Reuniões com todos os órgãos do GQA	2
Resistência a alterações	1
Alterações sem aviso	2
Acúmulo de tarefas dos membros	4
Feedback das avaliações	1
<b>Questionários e a AQP</b>	<b>19</b>
É exaustivo	2
Nem todos os itens são relevantes	2
Percentil de participação-pós questionário online	8
Análise de tamanha informação	2
Critérios das respostas	5

Fonte: elaborado pela autora

Nota-se que, apesar de potencializar grandes contributos, ainda são muitos os desafios para que possa ser utilizado com excelência no processo de AQP. Além disso, a implementação dos questionários *online*, tal como descrito anteriormente, foi considerado inicialmente como um benefício, contudo, a partir da medida implementada verificou-se ser um desafio já que a percentagem de participação (8 refs) foi notoriamente mais baixa do que nos anos anteriores, quando o preenchimento era realizado através dos questionários impressos. E1 refere que:

*“A partir do momento que os informatizamos aquilo veio por ali abaixo, os alunos não preenchem, acham aquilo uma seca (...) a adesão desceu imenso e neste momento estamos, a nível do Conselho Pedagógico, a tentar fazer um esforço para que os alunos percebam a importância que eles têm no retorno da informação relativamente à qualidade do ensino na Escola”.*

No que concerne os demais desafios do GQA para a Qualidade Pedagógica, são verificadas algumas referências entre a satisfação e a insatisfação dos alunos (5 refs), já que algumas medidas solicitadas por alguns, são controversas as solicitadas por outros, como é descrito no exemplo revelado pela participante E3:

*“por exemplo, queixarem-se do horário de... em termos de refeição que comiam todos juntos, que depois tinham pouco tempo para entrar depois nas aulas e que muitas vezes chegavam atrasados e não sei quê... No ano passado tentamos desfazar, dois anos ficavam com um horário e outros dois com outro, depois em termos de satisfação o que eles diziam é que não se encontravam com os colegas”.*

Além destes indicadores, nota-se a difícil tarefa de reunir os membros para as Reuniões com todos os órgãos do GQA (2 refs), pelas diferentes disponibilidades de horário entre os membros, certa Resistência a alterações (1 refs), a falta de comunicação exemplificada nas Alterações sem aviso (2 refs), a dificuldade em fornecer Feedback das avaliações (1 ref) a todos os envolvidos e o Acúmulo de tarefas dos membros (4 refs). Neste sentido, E2 alerta que:

*“eu sinto que também, habitualmente, os membros que têm... que fazem parte deste GQA são membros que também têm muitas outras atividades na Escola. A professora E1 tem muitas atividades que tem que coordenar e que gerir, eu também, a E5 também, o estudante, neste caso, tem o seu percurso académico, mas muitos deles têm outras atividades no âmbito académico, até o associativismo jovem e etc”.*

#### **Categoria 6: SUGESTÕES DE MELHORIAS PARA A QP**

As entrevistas centraram-se, em suma, no que a escola já desenvolve enquanto ações promotoras da qualidade pedagógica. Contudo, apesar de muitos contributos, verificaram-se também práticas menos satisfatórias e ações de melhoria.

Todas as entrevistas foram finalizadas com a possibilidade de explicitação de **sugestões de melhorias para a qualidade pedagógica**, para que houvesse um momento de reflexão por parte dos participantes e para que fosse possível agregar essas sugestões ao plano de feedback para a instituição, que apesar de ser um momento informal e não estar definido como objetivo dessa investigação, acreditamos ser de extrema importância para a qualidade pedagógica da instituição.

Nos principais aspetos referidos, observa-se, segundo a tabela seguinte, que as **Sugestões de melhorias para a QP da instituição** (17 refs), são descritas, em maior número de unidades de texto, como a necessidade de formação dos docentes na área das tecnologias (8 referências) para que possam atualizar-se dos recursos atuais e dessa forma estarem mais bem preparados para apoiar e acompanhar os estudantes no seu processo formativo.

**Tabela 39** – Categoria: Sugestões de melhorias para QP

Nome	Refs
<b><u>Sugestões de melhorias para a QP da Instituição</u></b>	<b>17</b>
Rever os modelos de avaliação	1
Comunicação	2
Maior contacto com os docentes	2
Formação docente_ tecnologias	8
Sensibilização com os alunos_ Importância dos questionários	2
Maior dinamismo/atualização dos professores	2

Fonte: elaborado pela autora

Conforme refere E2, *o que é que lhe poderia deixar aqui como, mais concretamente como sugestão, tem a ver precisamente com a formação permanente que se deve fazer aos docentes no sentido deste crescimento, ou melhor, desta lacuna em algumas competências da área da docência (...).*

O entrevistado E4 ainda acrescentou que, *“eu acho que cada vez mais, por exemplo, os docentes devem fazer formação na área das tecnologias da informação. Porquê? Por razões que todos nós conhecemos, mas essencialmente porque quando nós, nós temos a jusante os alunos que vêm já com um domínio de tecnologias que, eventualmente, um docente já não tem, por um lado e, por outro lado, a montante, sabemos que o aluno quando sai de uma licenciatura, de um curso desta natureza, nomeadamente na saúde lida com alta tecnologia”*.

São também referidos aspetos como maior atenção a comunicação entre os órgãos (2 refs), maior contato com os docentes (2 refs), sensibilização dos alunos sobre a importância dos questionários (2 refs) para que possam preencher de forma credível, melhorias na revisão dos modelos de avaliação (1 ref), maior dinamismo/atualização dos professores (2 ref) em aula.

Tendo em conta todas as dimensões da análise qualitativa realizada, é perceptível que as práticas para a AQP possuem um papel preponderante entre as ações realizadas pela instituição e que segundo as falas dos membros do GQA a QP é um ponto central em todos os âmbitos.

Alguns pontos ainda exigem maior atenção e novas estratégias de ação, contudo, de uma forma geral, pode-se verificar efetivos suportes em prol da AQP e da QP da instituição.

### 5.3 Resultados quantitativos

Esta etapa inclui a formulação de um conjunto de questões e hipóteses assentes na revisão de literatura e tem como objetivo comprovar determinados fatores que se encontram em estudo (McDaniel & Gates, 2003).

Definiram-se três hipóteses para este estudo:

*H1: Existem diferenças significativas nos diferentes anos relativamente às possíveis características ou comportamentos de um professor.*

*H2: Existem diferenças significativas nos diferentes anos do 1º ciclo relativamente à Avaliação da Qualidade Pedagógica.*

*H3: A opinião dos alunos altera-se desde o início do ano letivo em relação ao final relativamente às possíveis características ou comportamentos de um professor.*

O objetivo é recolher indicadores sobre a importância que os estudantes atribuem ao desempenho dos Docentes do Ensino Superior privado e descrever a importância atribuída, pelos alunos, aos questionários de Avaliação da Qualidade Pedagógica dos Docentes, enquanto reflexo da prática profissional.

O tratamento dos dados estatísticos foi realizado com o SPSS (v.22, IBM Corporation, 2013), com o suporte da análise estatística.

Para análise quantitativa, este estudo foi dividido em 2 partes:

- i) As possíveis características ou comportamentos de um professor;
- ii) Avaliação da Qualidade Pedagógica.

No processo de amostragem é apresentada a população definida para a pesquisa, a amostra, a seleção das técnicas de amostragem mais indicadas e por fim a dimensão da amostra.

Para a presente dissertação o instrumento de pesquisa selecionado foi o inquérito por questionário. O instrumento de pesquisa foi selecionado, tal como defendem Hill e Hill (2012), tendo em conta a natureza das hipóteses definidas, os métodos de investigação utilizados e por fim os métodos estatísticos. Desta forma, entende-se que o inquérito por questionário é o mais adequado para a presente investigação.

Em ambas as partes, a opinião dos estudantes foi percebida a partir de uma escala ordinal, como indica a tabela seguinte:

**Tabela 40 – Escala ordinal**

Características ou comportamentos de um professor se diferem nos vários anos escolares	Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
Avaliação da Qualidade Pedagógica	Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

Fonte: elaborado pela autora

Para a escolha das técnicas estatísticas foram inicialmente considerados determinados fatores: o tipo de escalas utilizadas, o tipo de hipótese a testar e o objetivo da pesquisa.

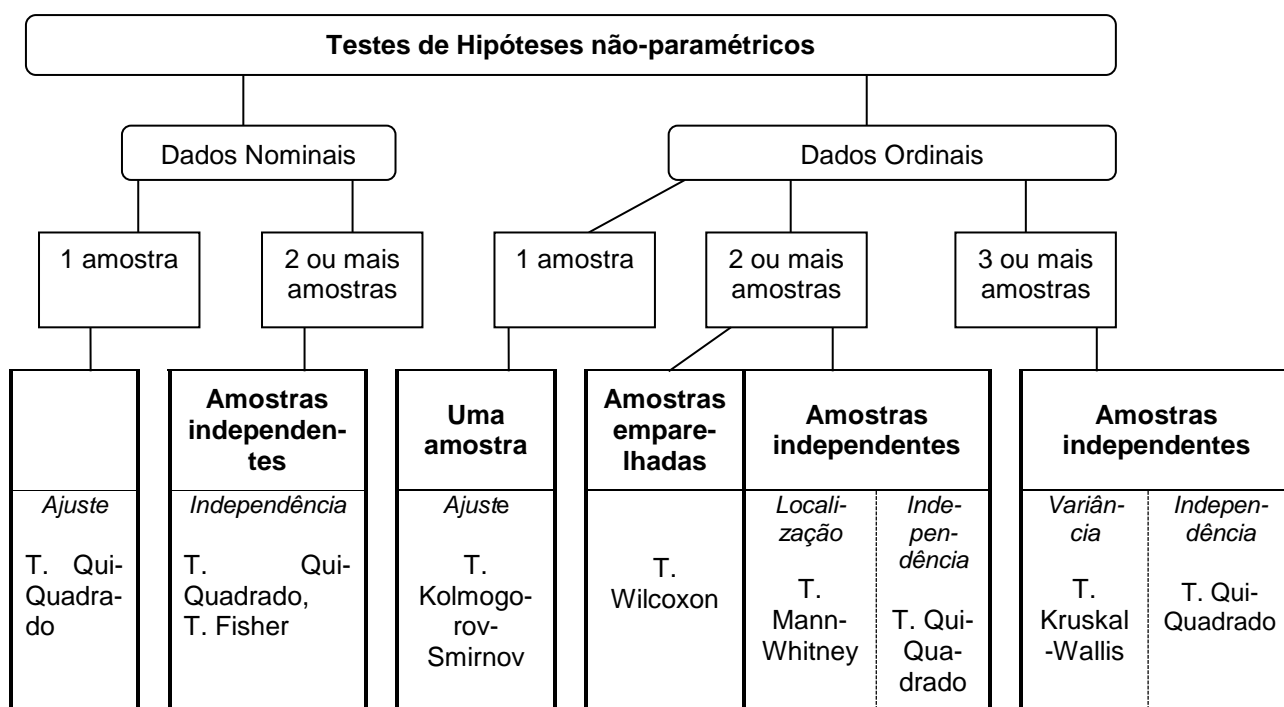
Na presente dissertação, a análise dos dados recolhidos foi realizada através dos dois métodos de análise estatística:

- Métodos de análise univariada;
- Métodos de análise bivariada.

A escolha pelos métodos de análise univariada assenta no facto de serem adequados para a análise de dados quando há uma medida única de cada elemento na amostra, ou seja, quando cada variável é analisada isoladamente (Malhotra & Birks, 2007).

Recorreu-se a testes não paramétricos, pois estes não seguem uma distribuição normal.

Com base nesta informação, utilizou-se o teste Kruskal-Wallis para analisar as características ou comportamentos de um professor nos 4 anos letivos da IES privada e o teste de Mann Whitney U, para comparar os 2 anos letivos da IES privada onde se verificaram diferenças sobre as características ou comportamentos de um professor (Figura 10).



**Figura 10** – Testes de hipótese não-paramétricos

Fonte: elaborado pela autora

### 5.3.1 Caracterização da amostra

Segundo a tabela abaixo, o estudo efetuado foi realizado com alunos dos 4 anos do 1.º ciclo de estudos da IES privada, somando um total de 82 alunos participantes, o que corresponde a 64% de retorno dos questionários.

Para que se entenda, o número total de alunos no ano letivo 2015/2016 era de 128 alunos dividindo-se por: (i) 41 alunos do 1.º ano, (ii) 42 alunos do 2.º ano, (iii) 27 alunos do 3.º ano e, (iv) 18 alunos do 4.º ano.

Conforme os dados abaixo (Tabela 41), é possível verificar a maior participação dos alunos do 1º ano (40) e 4.º ano (17), e menor do 2º ano (8), a qual acreditamos que deva ser relacionado com o estágio que os alunos do 2.º frequentavam na época. De salientar que alguns dos alunos do 3.º ano também não tinham terminado o estágio e por isso estavam dispensados das aulas nesta fase.

**Tabela 41** - Número amostral

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Total de alunos
Alunos (N)	40	8	17	17	82

Fonte: elaborado pela autora



### 5.3.2 Análise univariada

Os métodos de análise **univariada** são adequados para a análise de dados quando há uma medida única de cada elemento na amostra, ou seja, quando cada variável é analisada isoladamente (Malhotra & Birks, 2007). Estes métodos foram utilizados para estudar a caracterização da amostra e dos participantes inquiridos.

**-Tabelas de frequência**, que identificam o número de inquiridos que deram respostas possíveis a cada pergunta, indicando a sua percentagem (McDaniel & Gates, 2003).

**- Medidas de tendência central**, nomeadamente a utilização da média aritmética. A média é calculada através da soma dos valores para todas as observações de uma variável dividida pelo número de observações (Malhotra & Birks, 2007; Marôco, 2011; McDaniel & Gates, 2003).

**- Medidas de dispersão**, nomeadamente a utilização do desvio padrão e o intervalo de variação. O desvio padrão é calculado através da raiz quadrada da soma dos desvios ao quadrado da média dividida pelo número de observações menos 1 e o intervalo é determinado pelo valor máximo de uma variável menos o valor mínimo para essa variável (Malhotra & Birks, 2007; Marôco, 2011; McDaniel & Gates, 2003).

#### **5.3.2.1 Resultados: *percepções sobre as características ou comportamentos do professor***

As características ou comportamentos do professor analisados a partir dos questionários, foram elencadas tendo em conta os pressupostos teóricos da investigação e os objetivos delineados neste estudo.

Os dados recolhidos referem-se a um professor em concreto, visto que os questionários foram distribuídos pelos professores, em sala de aula, ao longo de vários dias, de forma a conseguir recolher o maior número possível de questionários e pelo facto de serem diferentes professores a distribuí-los, consoante o horário dos diferentes anos letivos.

Segundo a tabela seguinte, podem ser observadas as **referências dos alunos do 1º ano** da licenciatura.

**Tabela 42 -** Percepção dos alunos do 1º ano sobre características ou comportamentos do professor

<b>Características ou comportamentos de um professor</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>S</b>	<b>MO</b>	<b>Min</b>	<b>Máx</b>
Parece dominar o conteúdo que ensina	4.44	0.61	5	3	5
Dá explicações pouco claras	2.21	1.04	2	1	4
Estimula o interesse pela matéria	3.59	0.99	4	1	5
Faz bom uso de exemplos e ilustrações ao expor a matéria	4.06	0.69	4	2	5
Apona os aspetos importantes da matéria	4	0.74	4	2	5
Costuma ser pontual	4.44	0.70	5	3	5
As suas aulas, são de um modo geral, desinteressantes	1.94	0.85	2	1	4
Dá aulas sem entusiasmo	1.71	0.86	1	1	4
Mostra-se inseguro ao responder às perguntas dos alunos	1.82	1.06	1	1	5
Aceita o ponto de vista do aluno	4.44	0.61	5	3	5
Procura ajudar os alunos que têm dificuldade na matéria	4.23	0.89	5	2	5
Estimula o senso crítico dos alunos	4.03	0.89	4	2	5
É acessível aos alunos na sala de aula	4.29	0.67	4	3	5
Raramente estabelece relações entre a matéria e a vida real	1.64	1.07	1	1	5
Parece ter respeito pelo aluno enquanto pessoa	4.88	0.32	5	4	5
É inacessível aos alunos fora da sala de aula	1.41	0.66	1	1	3
Recomendo-o como um bom professor	4.35	0.77	5	3	5
Pode, de um modo geral, lecionar melhor a disciplina	2.91	1.11	3	1	5
O sistema de avaliação utilizado foi satisfatório	3.85	0.70	4	3	5
Supondo que o professor realmente dê atenção às respostas, acho válido este tipo de questionário	4.23	0.85	4	1	5

Fonte: elaborado pela autora

Verificamos que a opinião dos alunos do 1.º ano em relação às características do professor apresentam **os valores mais elevados** nos itens: *parece ter respeito pelo aluno enquanto pessoa, parece dominar a matéria; costuma ser pontual; aceita o ponto de vista do aluno; procura ajudar os alunos que tem dificuldade e recomenda-o como um bom professor.*

Quanto aos **valores mais baixos** são verificados os itens: *dá aulas sem entusiasmo, mostra-se inseguro ao responder às perguntas dos alunos; raramente estabelece relações entre a matéria e a vida real e é inacessível aos alunos fora da sala de aula.*

Verificamos que o item com **maior dispersão** é, de um modo geral, *lecionar melhor a disciplina* e o **menor** parece ser *respeito pelo aluno enquanto pessoa.*

No que diz respeito aos **alunos do 2º ano**, a opinião baixou em geral, contudo, manteve-se o **valor mais elevado** nos itens: *parece dominar o conteúdo que ensina*, assim como, *aponta os aspetos mais importantes da matéria e recomendo-o como um bom professor*, as opiniões de um modo de geral não são tão dispersas e não são tão baixas. Maior parte dos itens baixaram na concordância, havendo itens em que os alunos discordam, *dá explicações claras, dá aulas sem entusiasmo, mostra-se inseguro ao responder às perguntas dos alunos, é inacessível aos alunos fora de aulas*, sendo esta a que apresenta discordância totalmente menos relevante (Tabela 43). Apesar de haver apenas 8 questionários para análise no que se refere ao 2.º ano letivo, o tratamento estatístico foi efetuado como para os restantes anos.

A opinião dos **alunos do 3º ano** como são referidas seguidamente, mostram, mais uma vez, **os itens mais elevados**, portanto as mais concordantes, como: *o professor dominar a matéria e recomendo um bom professor* (Tabela 44). Os dados também não são tão dispersos como os do 1º ano, e comparando com os do 2º ano a opinião é mais elevada no que se refere ao item *é inacessível aos alunos fora da sala de aula.*

Os **alunos do 4º ano** têm, de um modo geral, uma opinião em média mais elevada, que os outros anos. **Os valores mais elevados** estão nos itens: *parecem dominar o conteúdo da matéria, aceita o ponto de vista do aluno, procura ajudar os alunos que têm dificuldade da matéria, aponta os aspetos importantes da matéria, é acessível aos alunos na sala de aula, parece ter respeito pelo aluno como pessoa e recomenda o como um bom professor* (Tabela 45).

Os itens mais discordantes (com **média mais baixa**) são: *as aulas são um modo geral desinteressantes e mostra-se inseguro ao responder às perguntas dos alunos.*

**Tabela 43** - Percepção dos alunos do 2º ano sobre características ou comportamentos de um professor

<b>Características ou comportamentos de um professor</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>S</b>	<b>M0</b>	<b>Min</b>	<b>Máx</b>
Parece dominar o conteúdo que ensina	4.25	0.46	4	4	5
Dá explicações pouco claras	2	0.92	2	1	4
Estimula o interesse pela matéria	3.38	0.52	3	3	4
Faz bom uso de exemplos e ilustrações ao expor a matéria	3.38	0.52	3	3	4
Aponta os aspetos importantes da matéria	4.25	0.71	4	3	5
Costuma ser pontual	2.75	1.83	3	1	5
As suas aulas, são de um modo geral, desinteressantes	2.87	0.83	2	2	4
Dá aulas sem entusiasmo	2.37	1.18	2	1	4
Mostra-se inseguro ao responder às perguntas dos alunos	2	0.76	2	1	3
Aceita o ponto de vista do aluno	3.5	1.07	4	2	5
Procura ajudar os alunos que têm dificuldade na matéria	3.5	0.93	3	2	5
Estimula o senso crítico dos alunos	3.63	0.74	3	3	5
É acessível aos alunos na sala de aula	3.75	0.71	4	3	5
Raramente estabelece relações entre a matéria e a vida real	2.5	0.93	2	1	4
Parece ter respeito pelo aluno enquanto pessoa.	4	0.93	3	3	5
É inacessível aos alunos fora da sala de aula	2.13	1.23	1	1	4
Recomendo-o como um bom professor	4,13	0.83	4	3	5
Pode, de um modo geral, lecionar melhor a disciplina	2.63	0.52	3	2	3
O sistema de avaliação utilizado foi satisfatório	3.38	0.52	3	3	4
Supondo que o professor realmente dê atenção às respostas, acho válido este tipo de questionário	3.25	1.04	4	1	4

Fonte: elaborado pela autora

**Tabela 44** - Percepção dos alunos do 3º ano sobre características ou comportamentos de um professor

<b>Características ou comportamentos de um professor</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>S</b>	<b>MO</b>	<b>Min</b>	<b>Máx</b>
Parece dominar o conteúdo que ensina	4.13	0.34	4	4	5
Dá explicações pouco claras	2.25	1	2	1	4
Estimula o interesse pela matéria	4	0.52	4	3	5
Faz bom uso de exemplos e ilustrações ao expor a matéria	3.88	0.50	3	3	5
Aponta os aspetos importantes da matéria	3.94	0.57	4	3	5
Costuma ser pontual	3.81	0.65	4	3	5
As suas aulas, são de um modo geral, desinteressantes	2.31	0.87	2	1	4
Dá aulas sem entusiasmo	2.19	1.05	2	1	4
Mostra-se inseguro ao responder às perguntas dos alunos	2.06	1.06	2	1	4
Aceita o ponto de vista do aluno	3.5	1.07	4	2	5
Procura ajudar os alunos que têm dificuldade na matéria	3.5	0.93	3	2	5
Estimula o senso crítico dos alunos	3.63	0.74	3	3	5
É acessível aos alunos na sala de aula	3.75	0.71	4	3	5
Raramente estabelece relações entre a matéria e a vida real	2.5	0.93	2	1	4
Parece ter respeito pelo aluno enquanto pessoa.	4	0.52	4	3	5
É inacessível aos alunos fora da sala de aula	1.87	1.02	1	1	4
Recomendo-o como um bom professor	4,06	0.25	4	4	5
Pode, de um modo geral, lecionar melhor a disciplina	2.81	0.98	2	1	4
O sistema de avaliação utilizado foi satisfatório	3.75	0.58	4	3	5
Supondo que o professor realmente dê atenção às respostas, acho válido este tipo de questionário	3.75	0.58	4	3	5

Fonte: elaborado pela autora

**Tabela 45** - Percepção dos alunos do 4º ano sobre características ou comportamentos de um professor

<b>Características ou comportamentos de um professor</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>S</b>	<b>M0</b>	<b>Min</b>	<b>Máx</b>
Parece dominar o conteúdo que ensina	4.12	0.48	4	3	5
Dá explicações pouco claras	2.06	1.09	2	1	5
Estimula o interesse pela matéria	3.76	0.66	4	3	5
Faz bom uso de exemplos e ilustrações ao expor a matéria	4	0.50	4	3	5
Apona os aspetos importantes da matéria	4.06	0.66	4	3	5
Costuma ser pontual	3.41	0.80	3	2	5
As suas aulas, são de um modo geral, desinteressantes	1.88	0.93	1	1	3
Dá aulas sem entusiasmo	2	1.06	1	1	4
Mostra-se inseguro ao responder às perguntas dos alunos	1.88	1.16	1	1	4
Aceita o ponto de vista do aluno	4.06	0.66	4	3	5
Procura ajudar os alunos que têm dificuldade na matéria	4.17	0.66	4	3	5
Estimula o senso crítico dos alunos	4	0.79	4	2	5
É acessível aos alunos na sala de aula	4.06	0.75	4	2	5
Raramente estabelece relações entre a matéria e a vida real	2.29	1.26	2	1	5
Parece ter respeito pelo aluno enquanto pessoa.	4,06	0.83	4	2	5
É inacessível aos alunos fora da sala de aula	2	1.27	1	1	4
Recomendo-o como um bom professor	4,12	0.60	4	3	5
Pode, de um modo geral, lecionar melhor a disciplina	2.94	0.96	4	1	4
O sistema de avaliação utilizado foi satisfatório	3.71	0.47	4	3	4
Supondo que o professor realmente dê atenção às respostas, acho válido este tipo de questionário	3.77	1.09	4	1	5

Fonte: elaborado pela autora

### 5.3.2.2 Resultados: percepções sobre a avaliação dos professores

Quanto à segunda parte da análise, relacionada à avaliação dos professores, os resultados foram os seguintes:

Os **alunos do 1º ano** concordam que a maior parte dos itens devem ser avaliados, no entanto, existem 2 itens que tem uma **média mais baixa** que são: *tenho receio que as minhas notas sejam prejudicadas quando avalio o desempenho do professor*, assim como *não concordo com método de avaliação dos docentes*.

**Tabela 46** - Percepções dos alunos do 1º ano sobre a Avaliação dos professores

Avaliação da Qualidade Pedagógica	$\bar{x}$	S	M0	Min	Max
É importante avaliar o desempenho dos meus professores	4.47	0.99	5	1	5
Penso avaliar sinceramente cada professor através do questionário	4.42	0.82	5	2	5
Tenho receio que as minhas notas sejam prejudicadas	1.92	1.19	1	1	5
Não concordo com este método de avaliação dos docentes	1.92	1.03	1	1	5
Os questionários permitem reunir opinião útil junto da comunidade estudantil	4.15	0.66	4	3	5
Os questionários permitem reunir opinião sincera junto da comunidade estudantil	4.06	0.81	4	2	5
Recorrer aos questionários para avaliar os docentes é valorizar a opinião dos alunos	4.59	0.56	5	3	5
Os questionários de Avaliação da Qualidade Pedagógica são um ótimo instrumento de avaliação	3.76	0.96	4	1	5
As práticas da atividade docente antes e depois do processo da Avaliação da Qualidade Pedagógica não sofrem alterações	2.82	0.76	3	1	4
A direção da Escola deve usar os resultados do questionário da Avaliação da Qualidade Pedagógica para contratar os melhores professores	4	0.98	4	1	5
Acredito que a avaliação feita pelos alunos contribuirá para a melhoria da prática dos docentes	4.18	0.87	4	2	5

Fonte: elaborado pela autora

Em relação aos **alunos do 2º ano**, a opinião foi elevada de um modo geral. Verifica-se, a partir de uma média mais elevada, que os alunos percebem que: *é importante avaliar o desempenho dos meus professores*.

No que diz respeito à Avaliação da Qualidade Pedagógica, em que os alunos concordam com esta avaliação, apenas num item está abaixo que é, mais uma vez, *o receio que as notas sejam prejudicadas pela avaliação do docente*.

**Tabela 47** - Percepções dos alunos do 2º ano sobre a Avaliação dos professores

Avaliação da Qualidade Pedagógica	$\bar{x}$	S	M0	Min	Max
É importante avaliar o desempenho dos meus professores	4.13	0.35	4	4	5
Penso avaliar sinceramente cada professor através do questionário	3	1.07	3	1	5
Tenho receio que as minhas notas sejam prejudicadas quando avalio o desempenho do professor	2.38	0.92	3	1	3
Não concordo com este método de avaliação dos docentes	3.25	1.02	3	2	5
Os questionários permitem reunir opinião útil junto da comunidade estudantil	3	0.93	3	1	4
Os questionários permitem reunir opinião sincera junto da comunidade estudantil	3	0.93	3	1	5
Recorrer aos questionários para avaliar os docentes é valorizar a opinião dos alunos	3.13	1.25	3	1	5
Os questionários de Avaliação da Qualidade Pedagógica são um ótimo instrumento de avaliação	3.25	0.87	4	2	4
As práticas da atividade docente antes e depois do processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica não sofrem alterações	3.63	0.74	4	2	4
A direção da Escola deve usar os resultados dos questionários da Avaliação da Qualidade Pedagógica para contratar os melhores professores	3.25	0.71	3	2	4
Acredito que a avaliação feita pelos alunos contribuirá para a melhoria da prática dos docentes	3.25	0.71	3	2	4

Fonte: elaborado pela autora



É possível verificar, de acordo com os dados da tabela abaixo, que a opinião dos **alunos do terceiro ano** mantém-se consoante com a dos estudantes do 1º e 2º ano, seguindo também elevada a confirmação de que *é importante avaliar o desempenho dos meus professores*.

**Tabela 48 -** Perceções dos alunos do 3º ano sobre a Avaliação dos professores

Avaliação da Qualidade Pedagógica	$\bar{x}$	S	M0	Min	Max
É importante avaliar o desempenho dos meus professores	4.31	0.60	3	3	5
Penso avaliar sinceramente cada professor através do questionário	3.87	0.96	2	2	5
Tenho receio que as minhas notas sejam prejudicadas quando avalio o desempenho do professor	2.43	1.15	1	1	5
Não concordo com este método de avaliação dos docentes	2.81	1.28	1	1	5
Os questionários permitem reunir opinião útil junto da comunidade estudantil	3.94	0.77	3	3	5
Os questionários permitem reunir opinião sincera junto da comunidade estudantil	3.56	0.81	2	2	5
Recorrer aos questionários para avaliar os docentes é valorizar a opinião dos alunos	4	0.82	2	2	5
Os questionários de Avaliação da Qualidade Pedagógica são um ótimo instrumento de avaliação	3.75	0.86	2	2	5
As práticas da atividade docente antes e depois do processo do Avaliação da Qualidade Pedagógica não sofrem alterações	3.31	0.95	3	1	5
A direção da Escola deve usar os resultados dos questionários da Avaliação da Qualidade Pedagógica para contratar os melhores professores	3.87	0.89	1	2	5
Acredito que a avaliação feita pelos alunos contribuirá para a melhoria da prática dos docentes	3.81	0.75	2	2	5

Fonte: elaborado pela autora

No que diz respeito à percepção dos **alunos do 4º ano**, relativamente a Avaliação da Qualidade Pedagógica, verifica-se que em média os valores são um pouco mais baixos que os resultados dos anos anteriores.

Os **valores mais baixos** são os mesmos que os referidos pelos alunos do 1º ano: o receio que as notas sejam prejudicadas com a sua avaliação, não concordam com o método de avaliação. No entanto, de maneira geral, a opinião destes alunos é mais dispersa que os outros anos em causa.

**Tabela 49** - Perceções dos alunos do 4º ano sobre a Avaliação dos professores

Avaliação da Qualidade Pedagógica	$\bar{x}$	S	MO	Min	Max
É importante avaliar o desempenho dos meus professores	3.88	1.54	4	1	5
Penso avaliar sinceramente cada professor através do questionário	3.65	1.50	4	1	5
Tenho receio que as minhas notas sejam prejudicadas quando avalio o desempenho do professor	1.71	1.36	1	1	5
Não concordo com este método de avaliação dos docentes	2	1.54	1	1	5
Os questionários permitem reunir opinião útil junto da comunidade estudantil	3.24	1.39	4	1	5
Os questionários permitem reunir opinião sincera junto da comunidade estudantil	3.41	1.38	4	1	5
Recorrer aos questionários para avaliar os docentes é valorizar a opinião dos alunos	3.53	1.55	4	1	5
Os questionários de Avaliação da Qualidade Pedagógica são um ótimo instrumento de avaliação	3.23	1.44	4	1	5
As práticas da atividade docente antes e depois do processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica não sofrem alterações	2.77	1.64	3	1	5
A direção da Escola deve usar os resultados dos questionários da Avaliação da Qualidade Pedagógica para contratar os melhores professores	3.1	1.55	3	1	5
Acredito que a avaliação feita pelos alunos contribuirá para a melhoria da prática dos docentes	3.64	1.54	4	1	5

Fonte: elaborado pela autora

### 5.3.3 Análise bivariada

As técnicas bivariadas são métodos estatísticos que pretendem determinar o relacionamento entre duas variáveis, ou seja, determinar o grau de associação entre elas (Malhotra & Birks, 2007; Marôco, 2011). A utilização destas técnicas permitiu testar as hipóteses de investigação anteriormente formuladas. Foram utilizadas as seguintes técnicas de estatística bivariada:

- Teste de normalidade de Kolmogorov – Smirnov;
- Coeficiente de correlação Spearman;
- Teste não paramétrico de Mann Whitney U;
- Teste Kruskal.

Entende-se que seria relevante realizar um conjunto de análises inferenciais, que permitissem esclarecer se há diferenças na opinião dos alunos dos vários anos, relativamente a todos itens que englobam as duas dimensões avaliadas e mencionadas anteriormente.

A fim de determinar qual o teste mais indicado, foi necessário verificar se os dados seguiriam a distribuição das variáveis normais – uma assunção necessária a realização de testes paramétricos. Para isso, foi realizado um teste de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro Willks. Para todos os itens do questionário obteve-se um valor de significância inferior aos níveis e significâncias usuais (5%), o que nos obrigou a rejeitar a  $H_0$ , o que significa que as variáveis não têm uma distribuição normal. Assim, optou-se pela realização de testes não paramétricos.

Sucintamente, para estes métodos de análise estatística todos os dados recolhidos foram tratados em SPSS 20. Foi utilizado um grau de probabilidade de erro ( $p$ -value)  $\leq 0,05$  (valor normalmente adotado nas pesquisas em ciências sociais), considerando um intervalo de confiança de 95%. Na estatística clássica, o valor- $p$  (também chamado de nível descritivo ou probabilidade de significância), é a probabilidade de se obter uma estatística de teste igual ou mais extrema que aquela observada em uma amostra, sob a hipótese nula.

No teste Kruskal estabelecemos as hipóteses (Figura 11):

$$\begin{cases} H_0 : \tau_1 = \tau_2 = \dots = \tau_k \\ H_1 : \tau_1, \tau_2, \dots, \tau_n \text{ não são todos iguais} \end{cases}$$

**Figura 11** – Hipóteses estabelecidas para o teste Kruskal

Fonte: elaborado pela autora

Isto é, se não há diferenças nos 4 anos (mais que 2 grupos) relativamente a ***possíveis características ou comportamentos de um professor vs se há diferenças em pelo menos um dos anos***. Nos itens em que há diferenças, fazemos o teste Mann-Whitney.

Para a análise partiu-se das hipóteses:

*H0: igualdade nos itens nos 2 Grupos (anos letivos)*

Vs

*H1: Existem diferenças nos grupos em estudo (anos letivos) relativamente à variável em estudo (itens).*

Para o estudo ser mais aprofundando, fizemos um teste unilateral Valor-p/2 (aponta para a hipótese H1), para realçar em qual dos anos é inferior ou superior a opinião relativamente aos itens.

***H1: Existem diferenças significativas relativamente a possíveis características ou comportamentos de um professor, consoante o ano escolar dos alunos.***

De modo a aferir tais diferenças nos 4 anos participantes referentes às respostas dos alunos ao questionário, realizou-se um teste de Kruskal-Wallis, conforme descrito na tabela seguinte.

**Tabela 50** - Resultados do teste de K-W indicativos de diferença significativa da resposta a itens de acordo com a pertença a anos dos respondentes

<b>Categoria</b>	<b>Valor-p</b>	<b>Descrição</b>
<i>Características ou comportamento de um professor, consoante o ano escolar</i>	,855	Parece dominar o conteúdo que ensina
	,635	Dá explicações pouco claras
	<b>,011</b>	Estimula o interesse pela matéria
	<b>,025</b>	Faz bom uso de exemplos e ilustrações ao expor a matéria
	,423	Apona os aspetos importantes da matéria
	<b>,005</b>	Costuma ser pontual
	<b>,056</b>	As suas aulas, são de um modo geral, desinteressantes
	,760	Dá aulas sem entusiasmo
	,209	Mostra-se inseguro ao responder às perguntas dos alunos
	,651	Aceita o ponto de vista do aluno
	,257	Procura ajudar os alunos que têm dificuldade na matéria
	,222	Estimula o senso crítico dos alunos
	,327	É acessível aos alunos na sala de aula
	,465	Raramente estabelece relações entre a matéria e a vida real
	,221	Parece ter respeito pelo aluno enquanto pessoa.
	,639	É inacessível aos alunos fora da sala de aula
	,300	Recomendo-o como um bom professor
	,736	Pode, de um modo geral, lecionar melhor a disciplina
	,444	O sistema de avaliação utilizado foi satisfatório
	,524	Supondo que o professor realmente dê atenção às respostas, acho válido este tipo de questionário

Fonte: elaborado pela autora

Pelos resultados verificamos que pelo menos um dos 4 anos apresenta diferenças significativas relativamente aos itens, visto o valor-p ser inferior a 5%, rejeita-se a hipótese nula:

- Estimula o interesse pela matéria (valor-p= 0.011 < 5%)
- Faz bom uso de exemplos e ilustrações ao expor a matéria (valor-p = 0.025 < 5%)
- Costuma ser pontual (valor –p = 0.005 < 5 %)

- As suas aulas, são de um modo geral, desinteressantes (valor  $-p = 0.056 < 5\%$ )

Relativamente aos outros itens não existem diferenças significativas nos 4 anos da licenciatura, isto é os alunos mantêm a mesma opinião nos 4 anos.

***Em que anos os alunos afirmam que o docente estimula interesse pela matéria?***

**Tabela 51** - Resultados: Estimula o interesse pela matéria, Teste Mann-Whitney

valor -p		
1º ano	2º ano	0.608
	3º ano	<b>0.002</b>
	4º ano	0.125
2.º ano	3º ano	<b>0.012</b>
	4º ano	0.163
3º ano	4º ano	0.237

Fonte: elaborado pela autora

Verificamos que existem apenas diferenças significativas dos alunos do 2º ano em relação aos do 1º ano (valor- $p = 0.002 < 5\%$ ) e 3º ano (valor- $p = 0.012 < 5\%$ ) no que diz respeito ao facto de *estimular o interesse pela matéria* e como o valor- $p/2$  é inferior a 5% significa que os alunos do 2.º ano têm uma opinião mais negativa em relação aos outros anos. Rejeita-se a hipótese nula porque nas outras comparações não há diferenças.

***Em que anos os alunos afirmam que o professor faz bom uso de exemplos e ilustrações ao expor a matéria?***

Para esta análise assume-se:

*H0: não há diferenças nos anos em causa relativamente ao professor fazer bom uso de exemplos e ilustrações ao expor a matéria*

Vs

*H1: Há diferenças nos anos relativamente ao professor fazer bom uso de exemplos e ilustrações ao expor a matéria.*

**Tabela 52** - Resultados: Faz bom uso de exemplos e ilustrações, Teste Mann- Whitney

valor -p		
1º ano	2º ano	<b>0.005</b>
	3º ano	0.520
	4º ano	0.865
2.º ano	3º ano	<b>0.033</b>
	4º ano	<b>0.010</b>
3º ano	4º ano	0.471

Fonte: elaborado pela autora

Como podemos verificar, os alunos do 2º ano apresentam diferenças significativas (mais negativa- valor- $p/2 < 0.05$ ) em relação aos alunos do 1º, 3º e 4º ano em relação ao item *faz bom uso de exemplos e utiliza ilustrações ao expor a matéria*. Há evidência estatística para a rejeição da hipótese nula. Em relação às outras comparações, não há rejeição, logo não existem diferenças.

### ***Em que anos os alunos afirmam que o professor é pontual?***

Para esta análise assume-se:

*H<sub>0</sub>: Não existem diferenças na opinião em relação à pontualidade dos anos em causa*

*Vs*

*H<sub>1</sub>: Existem diferenças na opinião em relação à pontualidade dos dados em causa.*

Pela análise da tabela seguinte  $p$  é inferior a 5% para os alunos do 1º ano, do 4º ano e 2º ano. Para o 3.º ano não se rejeita  $H_0$  pois a opinião dos alunos não difere em relação há pontualidade do docente.

**Tabela 53** - Resultados: Costuma ser pontual, Teste Mann- Whitney

valor -p		
1º ano	2º ano	<b>0.021</b>
	3º ano	0.177
	4º ano	<b>0.003</b>
2.º ano	3º ano	<b>0.092</b>
	4º ano	0.612
3º ano	4º ano	<b>0.056</b>

Fonte: elaborado pela autora

***Em que anos os alunos acham que as aulas do professor são de um modo geral desinteressantes?***

Pela análise à tabela seguinte verifica-se que, em relação ao item *as suas aulas, são de um modo geral, desinteressantes*, há diferenças significativas dos alunos do 2º ano em relação aos restantes.

**Tabela 54** - Resultados: As suas aulas são desinteressantes, Teste Mann- Whitney

valor -p		
1º ano	2º ano	<b>0.014</b>
	3º ano	0.206
	4º ano	0.75
2.º ano	3º ano	<b>0.076</b>
	4º ano	<b>0.026</b>
3º ano	4º ano	0.205

Fonte: elaborado pela autora

**H2: Existem diferenças significativas nos diferentes anos do 1º ciclo relativamente Avaliação da Qualidade Pedagógica.**

Para esta análise assume-se:

*H0: Não existem diferenças nos 4 anos relativamente à Avaliação da Qualidade Pedagógica*

Vs.



*H1: Existem diferenças nos 4 anos relativamente à Avaliação da Qualidade Pedagógica.*

De modo a aferir tais diferenças nos anos do 1º ciclo em estudo, no referente às respostas dos alunos ao questionário, realizou-se um teste de Kruskal-Wallis, conforme descrito na tabela abaixo.

**Tabela 55** - Resultados do teste de K-W indicativos de diferença significativa da resposta a itens de acordo com a pertença a anos dos respondentes

<b>Categoria</b>	<b>Valor-p</b>	<b>Descrição</b>
	,632	É importante avaliar o desempenho dos meus professores
	,032	Penso avaliar sinceramente cada professor através do questionário
	,018	Tenho receio que as minhas notas sejam prejudicadas quando avalio o desempenho do professor o interesse pela matéria
	,023	Não concordo com este método de avaliação dos docentes
<i>Avaliação da Qualidade Pedagógica</i>	,125	Os questionários permitem reunir opinião útil junto da comunidade estudantil
	,353	Os questionários permitem reunir opinião sincera junto da comunidade estudantil
	,128	Recorrer aos questionários para avaliar os docentes é valorizar a opinião dos alunos
	,602	Os questionários de Avaliação da Qualidade Pedagógica são um ótimo instrumento de avaliação das aulas sem entusiasmo
	,223	As práticas da atividade docente antes e depois do processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica não sofrem alterações
	,402	A direção da Escola deve usar os resultados dos questionários da Avaliação da Qualidade Pedagógica para contratar os melhores professores
	,283	Acredito que a avaliação feita pelos alunos contribuirá para a melhoria da prática dos docentes

Fonte: elaborado pela autora

Pelos resultados anteriores, verificamos que pelo menos um dos 4 anos apresenta diferenças significativas relativamente aos itens analisados ao nível de significância de 5%, pois o *valor –p* é inferior a este e rejeita H0:

- Penso avaliar sinceramente cada professor através do questionário (valor-p= 0.032 )

- Tenho receio que a s minhas notas sejam prejudicadas quando avalio o desempenho do professor ( valor-p = 0.018)

- Não concordo com este método de avaliação dos docentes ( valor -p = 0.023 )

Relativamente aos outros itens, não existem diferenças significativas nos 4 nos de escolaridade, pois não se rejeita  $H_0$ , o valor de  $p > 0.05$ .

Averigua-se seguidamente em que anos há diferenças relativamente a estas variáveis.

***Em que anos existem diferenças no item “Penso avaliar sinceramente cada professor através do questionário?”***

**Tabela 56** - Resultados: Penso avaliar cada professor através do questionário

		valor -p
1º ano	2º ano	<b>0.014</b>
	3º ano	0.162
	4º ano	0.115
2.º ano	3º ano	<b>0.041</b>
	4º ano	<b>0.044</b>
3º ano	4º ano	0.938

Fonte: elaborado pela autora

Pela tabela anterior verificamos que para os níveis de significância 5% e 10%, existem diferenças significativas dos alunos do 2º ano relativamente aos anteriores.

***Em que anos os alunos têm receio de, ao avaliar o desempenho do professor, este penalize as notas?***

**Tabela 44** - Resultados: Penso que serei penalizado em relação à minha avaliação

		valor -p
1º ano	2º ano	<b>0.039</b>
	3º ano	<b>0.006</b>
	4º ano	0.879
2.º ano	3º ano	<b>0.848</b>
	4º ano	<b>0.120</b>
3º ano	4º ano	0.052

Fonte: elaborado pela autora

Pela tabela anterior verificamos que para os níveis de significância 5% e 10%, existem 10 % do 3º ano e 4º ano.

***Em que anos os alunos discordam com o método de avaliação?***

Para analisar esta questão assumiu-se que:

*H0: Não há diferenças nos diferentes anos na opinião do método da avaliação*

Vs

*H1: Há diferenças nos diferentes anos na opinião do método de avaliação*

Pela análise à tabela 57 existe evidência estatística para afirmar que os alunos do 1º ano apresentam diferenças em relação aos do 2º ano e 3º ano, pois o *valor-p* é inferior a 0.05, isto é os alunos do 1º ano tem uma opinião diferente em relação ao método de avaliação relativamente aos do 2º ano e 3º ano (menos importante – *valor-p* /2 inferior a 0., em relação aos outros anos tem a mesma opinião).

**Tabela 57** - Resultados: Não concordo com este método de avaliação dos docentes, Teste Mann- Whitney

valor -p		
	<b>2º ano</b>	<b>0.012</b>
1º ano	3º ano	0.047
	4º ano	0.767
2.º ano	3º ano	0.359
	4º ano	0.032
3º ano	4º ano	0.073

Fonte: elaborado pela autora

***H3: A opinião dos alunos altera-se desde o início do ano letivo em relação ao final relativamente às possíveis características ou comportamentos de um professor.***

Para se realizar esta análise assumiu-se que:

*H0: não existem diferenças na opinião dos alunos do 1º ano de outubro a junho;*

Vs

*H1: existem diferenças na opinião dos alunos dos alunos 1º ano de outubro a junho.*

Tendo em vista a comparação de dois grupos independentes – momentos distintos outubro vs junho, realizou-se um teste U de Mann-Whitney. Obtiveram-se os dados da tabela apresentada a seguir.

**Tabela 58** – Resultados: Comparação em momentos distintos sobre as características e comportamentos de um professor, Teste Mann – Whitney

<b>Categoria</b>	<b>Valor-p</b>	<b>Descrição</b>
<i>Características ou comportamento de um professor se difere nos vários anos escolares</i>	,182	Parece dominar o conteúdo que ensina
	,329	Dá explicações pouco claras
	,207	Estimula o interesse pela matéria
	,385	Faz bom uso de exemplos e ilustrações ao expor a matéria
	,650	Aponta os aspetos importantes da matéria
	,133	Costuma ser pontual
	,788	As suas aulas, são de um modo geral, desinteressantes
	,279	Dá aulas sem entusiasmo
	,113	Mostra-se inseguro ao responder às perguntas dos alunos
	<b>,012</b>	Aceita o ponto de vista do aluno
	,148	Procura ajudar os alunos que têm dificuldade na matéria
	,159	Estimula o senso crítico dos alunos
	,508	É acessível aos alunos na sala de aula
	,167	Raramente estabelece relações entre a matéria e a vida real
	<b>,006</b>	Parece ter respeito pelo aluno enquanto pessoa.
	,216	É inacessível aos alunos fora da sala de aula
	,880	Recomendo-o como um bom professor
	,811	Pode, de um modo geral, lecionar melhor a disciplina
	,589	O sistema de avaliação utilizado foi satisfatório
	<b>,062</b>	Supondo que o professor realmente dê atenção às respostas, acho válido este tipo de questionário

Fonte: elaborado pela autora

Pela tabela anterior, verificamos que os alunos apenas diferiram na opinião ao longo do ano em 2 itens:

-Aceita o ponto de vista do aluno (valor-p = 0.012);

-Parece ter respeito pelo aluno enquanto pessoa (valor-p =0.006);

Visto o valor-p ser inferior a 0.05, rejeitamos a hipótese nula e como o valor-p/2 é inferior a 5%, verificamos que os alunos do 2.º ano têm uma opinião mais favorável em outubro do que em junho ou seja, têm uma opinião mais positiva do comportamento do professor assim que entram na IES privada ao invés da análise que fazem em junho, depois de um ano letivo de contacto com o professor.

#### ***5.3.3.1 Perceção dos professores sobre a importância dos questionários de avaliação da qualidade pedagógica dos docentes***

Com o objetivo de recolher indicadores sobre a perceção dos Professores, relativamente ao processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica e descrever a importância atribuída aos questionários de Avaliação da Qualidade Pedagógica dos Docentes, enquanto reflexo da prática profissional, foram analisados os dados de uma forma global e os resultados podem ser observados na tabela seguinte.

**Tabela 59** - Resultados: Avaliação da qualidade pedagógica nesta escola

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE PEDAGÓGICA NESTA ESCOLA	$\bar{x}$	S	M0	Min	Máx
É importante avaliar o desempenho dos docentes, pelos alunos	4.33	0.71	4	3	5
Este método de avaliação dos docentes devia terminar imediatamente	1.22	0.44	1	1	2
Os questionários permitem reunir opinião útil junto da comunidade estudantil	4.44	0.53	4	4	5
Os questionários permitem reunir opinião sincera junto da comunidade estudantil	3.89	0.78	4	3	5
Recorrer aos questionários para avaliar os docentes é valorizar a opinião dos alunos	4.33	0.71	4	3	5
Os questionários de Avaliação da Qualidade Pedagógica são um ótimo instrumento de avaliação	4	0.50	4	3	5
As práticas da atividade docente antes e depois do processo do Avaliação da Qualidade Pedagógica não sofrem alterações	2.33	1.33	4	1	5
Introduzo melhorias nas minhas práticas docentes para influenciar os resultados dos questionários de Avaliação da Qualidade Pedagógica	3.44	1.01	4	1	4
A direção da Escola deve usar os resultados do questionários da Avaliação da Qualidade Pedagógica para contratar os melhores professores	3.89	0.60	4	3	5
Acredito que a avaliação feita pelos alunos contribuirá para a melhoria da prática dos docentes	3.89	0.33	4	3	4

Fonte: elaborado pela autora

Em relação à avaliação da qualidade pedagógica da instituição, verificamos que as **afirmações mais frequentes** sobre o modo de avaliar o desempenho profissional de cada docente são: *os questionários permitem reunir opinião útil junto da comunidade estudantil, é importante avaliar o desempenho dos docentes, pelos alunos.*

A afirmação que os **professores discordam completamente** é: *este método de avaliação dos docentes devia terminar imediatamente.*

No que toca à influência do processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica nas práticas dos docentes, verifica-se a partir dos resultados da tabela seguinte, um maior número de referências às afirmações que dizem respeito à existência de mudanças após a avaliação.

**Tabela 60** - Resultados: influência do processo de avaliação da qualidade pedagógica

INFLUÊNCIA DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE PEDAGÓGICA NAS PRÁTICAS DOS DOCENTES AVALIADOS NESTA ESCOLA	$\bar{x}$	S	MO	Min	Máx
O aumento de criatividade por parte do professor avaliado	4.11	0.60	4	3	5
A criação de mais e melhores materiais pedagógico-didáticos	4.22	0.44	4	4	5
A colaboração e a cooperação entre pares (docentes)	4.11	0.60	4	3	5
A articulação da ação dos membros dos diversos órgãos de gestão	4	0.71	4	3	5
A realização de ações de formação contínua centradas na melhoria do ensino/aprendizagem	4.11	1.27	4	1	5
O mal-estar docente nas escolas	1.56	0.73	1	1	3
O melhor desempenho dos professores	4	0.71	4	3	5
A responsabilização do professor pelas aprendizagens dos alunos	3.78	0.83	4	2	5
A articulação das atividades individuais com os objetivos estratégicos da Escola	4	0.87	4	2	5
Feedback e aconselhamento aos docentes sobre o seu desempenho	3.78	1.71	5	1	5
Dignidade profissional dos docentes	3.67	1	3	2	5
Reflexividade, a autonomia profissional e a identificação das necessidades individuais	4	1	4	2	5
Mais a classificação, seriação, seleção, progressão na carreira seleção, progressão na carreira	2.78	1.20	3	1	4
A necessidade de criação de mecanismos de gestão de conflitos/interesses no sentido de garantir procedimentos transparentes e ajustados	3.78	0.83	3	3	5
Uma finalidade formativa (individual e coletiva), mais do que uma finalidade de controlo	3.78	0.98	4	2	5
O debate interno, na Escola, no sentido de delinear estratégias de melhoria coletivamente assumidas	4	1	4	2	5
A capacidade e liderança dos coordenadores na resolução de potenciais conflitos	4	1	4	2	5

Fonte: elaborado pela autora



Em suma, essas mudanças são verificadas nos itens: *criação de mais e melhores materiais pedagógico-didáticos, o aumento de criatividade por parte do professor avaliado, a colaboração e a cooperação entre pares (docentes) e a realização de ações de formação contínua centradas na melhoria do ensino/aprendizagem.*

Para analisarmos a importância dos questionários de Avaliação da Qualidade Pedagógica, procedemos a uma análise bivariada por grau acadêmico, estatuto da carreira e o desempenho de funções ligadas às estruturas de avaliação pedagógica dos docentes da instituição para verificar o que pensam os inquiridos sobre a **influência da avaliação da qualidade pedagógica nesta instituição** e o **processo de avaliação da qualidade pedagógica nas práticas dos docentes avaliados** nesta escola.

Para isso, procedeu-se o teste do Qui-Quadrado para ver essa **influência** no que diz respeito a **Avaliação da Qualidade Pedagógica** e de que forma se verifica essa correlação. Para isso assumiu-se que:

*H0: não existe influência da avaliação da qualidade pedagógica nesta instituição, nem o processo de avaliação da qualidade pedagógica influencia as práticas dos docentes avaliados;*

Vs

*H1: existe influência da avaliação da qualidade pedagógica nesta instituição e o processo de avaliação da qualidade pedagógica influencia as práticas dos docentes avaliados.*

Verificou-se que (Tabela 61):

**Tabela 61** - Resultados: influência da avaliação da qualidade pedagógica nesta instituição

Influência	valor-	
	p	V
As práticas da atividade docente antes e depois do processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica não sofrem alterações	* Grau Acadêmico	0.084 0.787
A direção da Escola deve usar os resultados do Questionário da Avaliação da Qualidade Pedagógica para contratar os melhores professores	* Estatuto	0.047 0.824

Fonte: elaborado pela autora

Verificamos, a partir dos dados apresentados na tabela, que só existem influência de dois fatores:

- Grau académico com (valor-p = 0.084 < 0.10) as práticas da atividade do docente antes do processo da qualidade pedagógica não sofre alterações de uma forma positiva Phi 0.787 e forte;
- Estatuto com a direção da Escola no uso dos questionários (valor-p = 0.047 < 0.05 e 0.10) e de forma positiva forte (Phi 0.824)

No que diz respeito ao **processo de avaliação**, verifica-se que, com o valor-p < 0.10 existe influência nos itens:

- Desempenho de funções ligadas às estruturas de avaliação pedagógica dos docentes da instituição e a responsabilização do professor pelas aprendizagens dos alunos (Phi = 0.830). Este fator é forte; este desempenho também é visualizado com a criação de mais e melhores materiais pedagógicos – didáticos (Phi = 1 é muito forte e positiva) e, por fim, com a responsabilização do professor pelas aprendizagens dos alunos forte e positiva (Phi = 0.830);
- Existe integração entre o grau académico e reflexividade, a autonomia profissional e a identificação das necessidades individuais e também com feedback e aconselhamento aos docentes sobre o seu desempenho, ambas fortes e positivas (Phi = 0.75);
- Estatuto da carreira com a necessidade da criação de mecanismos de gestão de conflitos e interesses no sentido de garantir procedimentos transparentes e ajustados forte e positiva (Phi = 0.75)

**Tabela 62 -** Processo de avaliação da qualidade pedagógica nas práticas dos docentes avaliados

<b>Processo de Avaliação</b>		<b>valor-p</b>	<b>PHI</b>
A responsabilização do professor pelas aprendizagens dos alunos	* Desempenho de funções ligadas	0.099	0.830
A criação de mais e melhores materiais pedagógico-didáticos	* Desempenho de funções ligadas	0.061	1
A necessidade de criação de mecanismos de gestão de conflitos/interesses no sentido de garantir procedimentos transparentes e ajustados	* Estatuto da Carreira	0.076	0.756
Reflexividade, a autonomia profissional e a identificação das necessidades individuais	*Grau Académico	0.089	0.747
Feedback e aconselhamento aos docentes sobre o seu desempenho	*Grau Académico	0.082	0.789
A responsabilização do professor pelas aprendizagens dos alunos	* Desempenho de funções ligadas	0.099	0.830

Fonte: elaborado pela autora

De uma forma geral, a partir da análise dos inquéritos por questionário, foi verificado que os estudantes e os professores consideram os questionários de AQP como bons indicativos da qualidade docente e que acreditam ser um elemento de importante valia para AQP e, neste sentido, acreditam que seja relevante a participação dos alunos nesta avaliação.

Por outro lado, nota-se que muitos alunos ainda possuem o estigma de que a avaliação docente pode comprometer o seu desempenho estudantil. Essa realidade deve ser repensada para que, os termos de sigilos sejam sempre levados em conta e assim, os alunos possam exprimir os seus critérios de forma mais verdadeira, sem receio de penalidades. Por outro lado, os professores entendem que esse momento de avaliação é importante para a reflexão enquanto docentes, não sendo feita nenhuma referência ao estigma dos alunos quanto ao processo de AQP. Não são referidos pelos professores receios concretos ou situações em que tenham emergido conflitos desta natureza, pelo contrário, são reforçadas as mudanças existentes depois do processo de AQP

sobretudo o aumento de criatividade por parte do professor avaliado e a colaboração e a cooperação entre pares (docentes).

Os resultados que referenciam os indicadores sobre a importância que os estudantes atribuem ao desempenho dos Docentes do Ensino Superior privado, foram verificados como importantes dimensões para a AQP, principalmente no que concerne à relação pessoal entre professor e aluno, como apontam os resultados com maiores referências em que o professor *aceita o ponto de vista do aluno, parece ter respeito pelo aluno enquanto pessoa*, de entre outros e neste sentido, os estudantes não hesitem em *recomendar como um bom professor*.

#### **5.4 Discussão de resultados**

O GQA é um órgão que gere o sistema interno de Garantia da Qualidade. A partir dele são planeadas e implementadas as ações em prol da avaliação da qualidade da instituição e também da Gestão Pedagógica.

O GQA é constituído pela Diretora do Gabinete, um professor representante dos docentes, um representante dos não-docentes, que no ano letivo em análise integrava os serviços administrativos e que também fazia o secretariado do GQA e por um representante dos alunos, que é nomeado pela Associação de Estudantes. Para este estudo integra-se um quinto elemento, a Presidente do Conselho Pedagógico, que trabalha em interação permanente com este gabinete, considerando fulcral a sua visão para o enriquecimento da investigação. Os encontros são periódicos, aí sendo realizadas as análises de todos os documentos importantes da escola. Estas reuniões, previamente calendarizadas, são criadas em função do próprio plano do processo de autoria, sejam elas internas ou externas.

O GQA tem também reunido algumas vezes durante o ano com outros representantes, gestores de gabinetes e responsáveis por órgãos internos que estão afetos à Qualidade, Gestores de Processo e responsáveis de gabinete. Segundo o membro E1 e E2 do GQA, quem não está envolvido diretamente na Qualidade, é envolvido porque faz parte da melhoria contínua.

Algumas medidas são realizadas a fim de que, na falta de comparência, todos os membros possam apropriar-se das temáticas em discussão. Em alguns casos são enviados previamente pontos de discussão e sempre que alguém não pudesse estar

presente, esse membro poderia enviar as suas sugestões. Além disso, são realizadas atas lavradas dessas reuniões e assim, podem ser consultadas, no sistema de registo.

De entre as muitas funções do GQA, uma delas destina-se à organização e análise das informações, a fim de verificar se realmente estão a ser recolhidas pelos gestores de processo. Este gabinete articula-se com os demais órgãos da instituição, bem como com os alunos. Se as questões forem de âmbito pedagógico são remetidas ao Conselho Pedagógico, se forem questões científicas, ao Conselho Científico, ou se forem questões de organização de escola, ao Conselho de Direção.

O GQA tem informatizado o seu sistema, numa plataforma que facilita as informações nos processos de auditoria interna e externa e não só. Dessa forma também o gabinete reúne sempre no sentido de fazer uma monitorização permanente dos vários sistemas. É ainda realizada, anualmente, a revisão pela Gestão que é homologada pelo Conselho de Direção. Portanto, todos os documentos passam pelo Gabinete, todas as auditorias e todo o acompanhamento da Qualidade e da Garantia da Qualidade do Ensino passam pelo GQA.

Há também um Conselho para a Avaliação da Qualidade do Ensino que é ouvido semestralmente e que interage com o GQA. A interação do Gabinete de Qualidade é feita com todos os Gestores de Processos e sobretudo na avaliação da qualidade do ensino por parte dos estudantes. São lançados questionários, no fim de período teórico e no fim do período letivo e os dados são analisados e tratados e depois remetidos a avaliação para o Conselho Pedagógico. A partir dessas análises, o Conselho Pedagógico passa a dar as orientações para a melhoria contínua.

Relativamente à monitorização por parte dos estudantes, relativamente aos professores, a análise aos dados de satisfação relativamente ao ensino é realizada no Conselho Científico, onde também são descritas as oportunidades de melhoria. Quanto à avaliação que os alunos fazem dos docentes, realizada nominalmente, é enviada e analisada nos diferentes Órgãos e nas Atas lavradas a fim de contextualizar as sugestões e emitir oportunidades para melhorar o sistema.

A prioridade do GQA é, essencialmente, garantir e manter a qualidade do Ensino no(s) curso(s), através da política do ensino de proximidade. Um dos principais meios encontrados para isso é a participação e por isso, há uma prática frequente e semestral de realização de questionários de satisfação entre os membros da comunidade académica. Estes questionários são uma das principais ferramentas de avaliação da qualidade pedagógica na instituição e por isso, serão descritos minuciosamente.

O GQA trabalha com os dados dos questionários de satisfação dos alunos, após esse primeiro momento são analisados pelo Gabinete Pedagógico e depois pelo Científico. O Gabinete de Qualidade está interligado com o Pedagógico nesse aspeto, na avaliação e, depois, se houver algum aspeto que precise de ser melhorado há uma série de fatores que vão desenrolar outros indicativos, tal como referiu E5:

*“neste caso vamos supor que há uma avaliação menos positiva em determinada unidade curricular, tentar perceber porquê da insatisfação dos alunos relativamente àquela disciplina, para haver uma melhoria óbvia no próximo ano letivo ou até no próximo semestre, depende da altura em que está a ser analisado. E o Pedagógico é o Órgão que analisa esse... analisa o questionário”.*

Em termos da Qualidade, há sempre a necessidade de um parecer ao Presidente do Gabinete Pedagógico. Por isso, normalmente os Questionários de Satisfação são aplicados todos os semestres. Os dados são tratados na parte da Qualidade e são depois apresentados na reunião que há seguidamente no Gabinete Pedagógico. Todos os dados são apresentados para que possa ser feita a análise qualitativa da informação recolhida. Com a representação dos alunos, eles também são convidados a fazer algumas sugestões e a apontar soluções para aquilo que consideram ter corrido mal ou a tentar perceber o porquê de ter corrido mal.

É um papel preponderante arranjar estratégias de melhoria para elevar os indicadores e as metas da escola. Normalmente, isso é feito em Conselho Pedagógico e depois remete-se à Qualidade as alterações que são pensadas e indicadas no Conselho. Posteriormente, são remetidas aos Órgãos que estão designados para esse tipo de questões.

Centrados no processo de AQP e no modo como este se reflete na melhoria da prática docente verificou-se, no que diz à primeira questão do estudo, *Qual a importância atribuída pelos alunos aos questionários de Avaliação da Qualidade Pedagógica no Ensino Superior privado?*, de uma forma geral, que a partir da análise dos inquéritos por questionário, os estudantes consideram os questionários de AQP como bons indicativos da qualidade docente. Confirmam ser este um elemento de importante valia para a AQP e, neste sentido, acreditam que seja relevante a sua participação nesta avaliação.

Embora não tenha sido encontrada nenhuma referência literária que incida nos questionários de avaliação do desempenho docente e na opinião dos alunos acerca deste, verificou-se, segundo Pereira (2011) que este instrumento deve ser aplicado de forma objetiva e imparcial de forma a serem identificados os pontos fortes de desempenho e áreas de melhoria.

Foi referido pelos entrevistados que o objetivo dos questionários não passa por penalizar as notas dos alunos, pelo facto de estarem a avaliar os seus docentes, facto que foi apontado por alguns dos participantes deste estudo (que tinham medo de ver as suas notas prejudicadas), mas servir de alavanca para um plano de crescimento desenvolvido para apoiar e melhorar o desenvolvimento profissional de cada professor. Como foi referido por E3, *“consequimos perceber as nossas falhas e o porquê de falharmos, porque além de ser avaliada a instituição/escola, são avaliados os professores, são avaliados os métodos de estudo, isto mais a nível pedagógico, em termos de avaliação e nós conseguimos ter uma perspetiva do aluno, daquilo que podemos vir a melhorar”*. Este tipo de Questionário deve contribuir igualmente para a melhoria da própria instituição, ao nível da concretização de objetivos e prestação de contas (Graça *et al.*, 2011).

No caso dos questionários da IES privada, estes contribuem efetivamente para a melhoria concreta da instituição. Para além da recolha de opiniões junto dos inquiridos, são tomadas medidas práticas, tal como: rescisão de contratos com docentes, contratação de novos docentes, alterações de horários dos serviços de acordo com o sugerido pelos alunos, adaptações aos programas das UC's e foi ainda apontada alteração de contrato com a empresa que providencia os serviços de telecomunicações e internet na IES privada.

Apesar de não terem sido realizadas entrevistas aos alunos, na IES em estudo, a importância do preenchimento dos Questionários é reconhecida por docentes e não docentes:

*“os alunos quando fazem a avaliação da satisfação de todos os serviços da escola, nós estamos atentos a isso [...]. Eles são nossos parceiros e quando nós intervimos na comunidade eles são nossos clientes também, é importante que o nível de satisfação seja elevado. Nós somos uma escola de proximidade, tentamos efetivamente que haja uma ação partilhada e colaborativa entre nós e eles, no sentido de eles se sentirem bem!”* (E1)

*“[...] nós temos a perceção que se calhar sim, é um número significativo se calhar há aí alguma coisa que nós temos que mudar... (...) Enquanto se não houvesse estes questionários eu pensava, “ah foi só um aluno a dizer ao outro”, aqui não, temos massa crítica para dizer que os estudantes estão insatisfeitos por algum motivo e nós temos de mudar algumas metodologias de ensino ou algumas sobrecargas”* (E3).

*“[...] é muito importante para a Escola, relativamente à satisfação do aluno; desde aulas, até docentes, até à unidade curricular, o funcionamento, também, dos serviços”* (E5).

Denota-se que é essencial que se eleve este processo de avaliação realizado pelos alunos ao patamar de importância que este deve assumir na IES. Estamos perante um instrumento que contribuiu para o diagnóstico de necessidades de formação, deteção de problemas na instituição, e que pode levar à expansão de perspetivas e melhoria das práticas pedagógicas aos mais diferentes níveis (macro, meso e micro) (Coelho & Oliveira, 2010).

Observou-se que Sarrico (2010) também defende que a participação dos alunos na avaliação permite ter acesso a informação sobre a sua experiência educativa, tornando muito relevante este ato de facultar informação sobre a qualidade da instituição, isto é, sobre o funcionamento dos ciclos de estudos, sobre as competências pedagógicas dos docentes, sobre a estrutura e organização curricular ou sobre os recursos físicos e humanos da instituição.

De reter, no que diz respeito a esta primeira questão de investigação que o papel dos alunos é essencial e devem ser estimulados pelas IES que frequentam a preencher os Questionários. Devem ser sensibilizados para a importância de tal ato: *“eles fazem parte da nossa instituição e que também têm de colaborar na garantia de qualidade da instituição”* (E1). Por fim, este instrumento, na IES em estudo, assume de tal forma o seu papel avaliativo que é tido em conta nas mais diversas situações, como foi referido anteriormente, porque a AQP serve sobretudo para recolher indicadores sobre a satisfação dos alunos nas mais diversas áreas (docentes, UC's, serviços, orientadores, entre outros).

*“Por exemplo, com a contratação dos professores, os internos nós chamamos montes de vezes e nas reuniões de coordenação de ano isso é discutido, mas há professores externos, nomeadamente assistentes, [...] que os deixamos de contratar porque os alunos, nitidamente, diziam que não tinham o perfil que nós definimos para um orientador... [...]. Já mais do que uma vez, muito mais, uma data de vezes em que ele foram, efetivamente... não os chamamos, não foram renovados os contratos”* (E1).

Depois, em torno da segunda questão de investigação, *Que perceções têm os membros do GQA da Instituição de Ensino Superior privado relativamente ao processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica?*, verificou-se que estes membros referem que o Questionário favorece a interligação com a avaliação e, de entre outros contributos, promovem a reflexão e perceção tanto das necessidades como dos aspetos favoráveis.

É apontado que o GQA, face aos resultados da AQP, vai junto dos docentes e partilha os resultados para que haja transformações nas práticas, salientando o bom trabalho, partilhando estas práticas de forma a que os outros professores aproveitem esta troca



de (in)formação. Como refere um dos membros do Gabinete, vão *“junto dos docentes no sentido de até, de ou informação interna, formação em serviço ou de algum tipo de reunião de trabalho, levamos as boas práticas, com bons níveis de satisfação, que os alunos aderem, que os alunos sentem-se motivados e partilhamos com o docente, no sentido de maior número de docentes seguirem aquela tendência, porque perante o aluno ele sente-se mais motivado, mais interessado e que desperta mais o interesse”* (E2).

Pereira (2014) salientou que a AQP deve atuar como mecanismo que permite nortear as IES (os seus docentes, discentes, conteúdo de ensino), sobretudo integrando qualidade e atualização, como referido anteriormente pelo membro E2.

Também Carreiras (2012) apontou que a AQP é importante para a melhoria das práticas educativas dos professores, o que se repercute no sucesso educativo dos alunos e, também numa mais-valia para o seu desenvolvimento profissional.

No entanto, é de reter que este tipo de avaliação deve ter uma dimensão formativa e deve ser disponibilizado tempo para os avaliadores acompanharem e supervisionarem pedagogicamente todo o processo. Este processo avaliativo, é apontado pelos membros do GQA como a base de um processo de crescimento, melhoramento e reestruturação contínua: *“A utilidade que isto tem é... qualquer instituição de Ensino Superior que tem um Sistema de Garantia da Qualidade tem necessariamente que... todos... continuamente ter um processo de melhoria da reestruturação”* (E1).

A (única) aluna que integra o GQA reforça a importância que os membros desse Gabinete vêm na participação ativa dos alunos nesse processo; *“[...] é um método que envolve os alunos. E isso é muito importante. Levar em consideração o que os alunos dizem, sentem e pensam, é uma excelente forma de aumentar a qualidade. Até porque, por exemplo, se sentem que determinado tipo de matéria poderia ser lecionada de diferente forma e que desse modo, irão aumentar o aproveitamento dos alunos, isso deve ser levado em consideração. O Ensino em (texto suprimido) em Portugal é excelente e penso que o que diferencia a nossa Escola é a preocupação pelo envolvimento do aluno”* (E6).

Sucintamente, deve reter-se, a AQP é necessária e sem ela as IES não melhoram nem evoluem, pois como não se identificam as suas lacunas, não se percebe onde é que o sistema está a falhar, sendo impossível desenvolver respostas que vão de encontro aos problemas reais das instituições (Formosinho & Machado, 2010).

A terceira questão de investigação, *De que forma é que o processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica pode influenciar as práticas dos docentes avaliados?*, remete para melhorias na revisão dos modelos de avaliação e maior dinamismo/atualização dos professores em sala de aula. A AQP é um processo fundamental para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e para a gestão das próprias instituições educativas. Neste sentido, na IES em estudo, verifica-se que são estimuladas novas práticas e criadas várias parcerias com outras instituições de forma a envolver o máximo de docentes possível, criando uma sinergia constante de crescimento e troca de (in)formação:

*“Estivemos a trabalhar com parceiros no âmbito do PBL, problem based learning, há currículos essencialmente baseados no PBL [...]”.*

*“[...] mas é um grupo de 3 universidades, trabalham precisamente sob o lema “teaching for the future”, que é aprendizagem para o futuro, em que nós temos reuniões em vários países, em que refletimos, dentro do Ensino Superior da saúde, as formas de aprendizagem, as melhores formas de abordagem no ensino, para os nossos estudantes”.*

*“E temos estado a tentar trazer daí algumas inovações para o ensino, nomeadamente como é que nós fazemos a comunicação entre os estudantes, a questão das plataformas de ensino aprendizagem [...]”.*

*“Basta ver que temos um projeto, aqui na escola, financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito da relação interpessoal, que é o Laboratório de Relação e Comunicação. Temos outros projetos, nomeadamente na área de feedback por pares [...]”.*

(Excertos da entrevista com E2)

Os resultados analisados no nosso estudo remetem para as conclusões apresentadas por Carmo (2013) que referiu a realização da formação contínua (imposta pelo modelo de ADD) como um ponto da melhoria do trabalho colaborativo e das práticas pedagógicas. Também Antunes (2014), na investigação qualitativa que realizou constatou que para os professores a AQP é um importante meio para realizar a progressão na carreira mas salienta que o modelo atual é injusto, recorre à atribuição de quotas, inviabilizando a transparência e a justiça do processo. Por fim, Oliveira (2015) salientou que os professores encaram este processo como uma mais-valia para a melhoria das suas práticas pedagógicas.

A última questão de investigação do estudo, *Como desenvolver a melhoria das práticas profissionais e autorregulação dos Docentes?*, encontrou diversas hipóteses de resposta, salientando-se a revisão dos modelos de avaliação, a importância de

formação em equipamento para a prática profissional, a aposta em tecnologias na sala de aula e, por último a importância da comunicação em todo este processo.

*“Penso que uma das mais importantes medidas para melhorar a prática docente é rever os modelos de avaliação, uma vez que estes estão diretamente relacionados com o processo ensino-aprendizagem” (E6).*

*“[...] todos nós, na área da saúde, temos conhecimento de algumas situações em que os equipamentos não estão a ser bem utilizados porque não se fez formação e esta formação não é uma formação única, é uma formação contínua, e porque também não se utilizam continuamente. (...) Isto pode-se fazer também sem ser dentro de uma Escola, sei lá, nas visitas de estudo, aproveitar os estágios, muitas vezes, para quando se conhecem alguns equipamentos trazer para a Escola e fazer essa reflexão, não é?” (E4).*

*“[...] nenhum aluno hoje aguenta aulas teóricas, clássicas, nós trabalhamos muito, muito nas ferramentas pedagógicas, no sentido de o professor percecionar a importância que é... [...] nós temos de estar a mudar as metodologias de ensino! Tem que se ser extremamente dinâmico, extremamente pró-ativo, usar as ferramentas que os alunos gostam hoje: os Facebook's, usar portanto as plataformas, usar montes de coisa, que é o que eles gostam” (E1).*

*“Basicamente acho que é sempre um aspeto importantíssimo que é a comunicação. Se falha a comunicação aqui, falha depois noutro lado, de resto são coisinhas pontuais que... [...] Porque também nos adaptamos um bocadinho à realidade que estamos a viver; os alunos em estágio evidenciam isto, nós também vamos adaptando isso à realidade em si” (E5).*

É essencial que se retenha que o sistema de Ensino Superior na Europa procura atender ao desenvolver pessoal dos estudantes e às mais variadas demandas sociais, seja dar resposta à atividade económica e produtiva, seja ao nível do desenvolvimento tecnológico e à inovação. Seja através da capacitação tecnológica, de conhecimento teórico, ou prático, as IES estão associadas à preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, de modo a estarem aptos para responder aos requisitos do trabalho e da sociedade (Eurydice, 2012).

Entende-se que a avaliação dos professores, feita pelos alunos, pode ser alvo de discórdia, mas verifica-se que a recolha desses dados quando triangulados com outras fontes de avaliação, por exemplo ADD pelos pares ou pelo próprio professor (Nascimento *et al.*, 2010), asseguram a validade e fidelidade de um processo tão completo e tão rico como é a avaliação de desempenho.

Depois, quando atendemos às hipóteses formulados, no âmbito quantitativo do estudo, verificou-se no que respeita à primeira hipótese, *Existem diferenças significativas nos diferentes anos relativamente às possíveis características ou comportamentos de um*

*professor, que é sobretudo nos alunos do 2.º ano que é referido que o docente, faz bom uso de exemplos e ilustrações ao expor a matéria, mas que as aulas do docente são de um modo geral desinteressantes.*

Estima-se que, eventualmente, estes valores sejam um reflexo da realidade dos alunos do 2.º ano; este é o primeiro ano da licenciatura em que têm uma (grande) componente prática, passando a considerar as aulas teóricas, menos interessantes.

Já no que respeita à existência de *diferenças significativas nos diferentes anos do 1º ciclo relativamente à Avaliação da Qualidade Pedagógica*, a segunda hipótese, a maioria dos alunos reconhece a importância deste processo avaliativo.

A terceira e última hipótese do estudo, *A opinião dos alunos altera-se desde o início do ano letivo em relação ao final relativamente às possíveis características ou comportamentos de um professor*, aponta para um aumento naquilo que os alunos consideram ser a aceitação, pelo professor, dos seus pontos de vista, o aumento do respeito do professor pelo aluno e, por último, acreditam que o professor realmente dê atenção às respostas, salientando a importância deste tipo de questionário.

Acerca dos dados quantitativos pode então reter-se que em relação às características de um professor verificamos que algumas são mantidas ao longo dos 4 anos, sendo a mais relevantes *o professor dominar o conteúdo que ensina, parece ter respeito pelo aluno, recomenda-o como um bom professor, aponta os aspetos mais importantes da matéria*. No que diz respeito a *aceitar o ponto de vista do aluno e à ajuda dada aos alunos que têm mais dificuldades na matéria*, verificamos que são os alunos do 1º ano e 4º ano que sentem mais essa preocupação. As características que apresentam diferenças nos comportamentos dos professores foram as mais relevantes.

Quanto à avaliação dos professores, verifica-se que na maior parte dos itens avaliados os alunos concordam, havendo um decréscimo de uma opinião favorável destes face aos alunos do 1º ano. Os itens de *tenho receio que as minhas notas sejam prejudicadas quando avalio o desempenho do professor*, assim como *não concordo com método de avaliação dos docentes* são os que apresentam valores mais baixos em média nos 4 anos, sendo no 1º ano e 4º ano mais baixos que no 2º e 3º ano. Em relação à Avaliação da Qualidade Pedagógica verificamos que há diferenças em *Penso avaliar sinceramente cada professor através do questionário*, os alunos do 2º diferem na opinião em relação aos restantes e *Tenho receio que as minhas notas sejam prejudicadas quando avalio o desempenho do professor*, assim como *não concordo com este método de avaliação dos docentes*: existem diferenças do 1º ano em relação ao 2º

ano e 3º ano e do 3º ano em relação ao 4º ano, no método de avaliação também existem diferenças do 2º em relação ao 4º ano.

Se nos focarmos na triangulação dos dados, esta busca enfatiza os principais pontos dos resultados das abordagens qualitativas e quantitativas. É importante ressaltar que “a triangulação não é um método em si, mas uma estratégia de pesquisa e de apresentação dos dados, de forma a aumentar o entendimento sobre os objetivos que se pretende alcançar” (Minayo, Assis & Souza, 2008, p. 71).

Na perspectiva de Gomes, Souza, Minayo, Malaquias e Silva (2008, p. 185), a partir da estratégia de triangulação “espera-se que haja um cuidadoso labor analítico tanto estatístico como compreensivo, antecedendo ao balizamento metodológico e interdisciplinar”.

Neste âmbito, foi nosso intuito apresentar, de uma forma integrativa e sucinta, as principais respostas, de âmbito quantitativo e qualitativo, que abarcassem e respondessem às questões de investigação e aos objetivos delineados para esta investigação, na qual buscou, de uma maneira geral, **analisar indicadores sobre a importância da Qualidade Docente e da Avaliação da Qualidade Pedagógica de uma instituição de Ensino Superior privada.**

## **5.5 Propostas de melhoria para a IES privada**

O enfoque da qualidade pedagógica no Ensino Superior tem sido uma máxima verificada no contexto internacional e cada vez mais presente na realidade nacional. Quer pela necessidade de maximizar o potencial das instituições ou como medida preventiva para assegurar o resguardo e prevenir e/ou evitar possíveis problemas, verifica-se uma atenção a essa vertente e um investimento cada vez mais visível, de forma a criar medidas concretas que auxiliem a AQP, tendo em conta todos os intervenientes, sejam eles internos ou externos às instituições.

A atenção à problemática da AQP tem sido uma realidade cada vez mais presente dentro das ações da avaliação no Ensino Superior. As questões da responsabilidade profissional, do desenvolvimento dos professores e do aumento da qualidade do Ensino Superior nas IES têm vindo a ganhar importância. Dessa forma, urge a necessidade de um enfoque também centrado no papel do professor enquanto figura ativa nesse processo, para que a AQP não seja uma medida meramente política e burocrática.

Acredita-se que há uma necessidade de analisar e colocar em prática as percepções dos envolvidos no processo de avaliação de forma a verificar o que tem de ser alterado, quais as mudanças em processo, quais as problemáticas evitáveis e não evitáveis, de entre outros aspetos que objetivam a mudança, a avaliação e a promoção do sucesso, no intuito de buscar uma prática de excelência, sempre em conformidade com os objetivos elencados para a IES.

É imprescindível que as IES possam estabelecer objetivos para a melhoria e organizarem-se para atingirem os seus objetivos. Com esse intuito e tendo em conta as perspectivas dos membros do GQA, por meio das análises às entrevistas realizadas aos professores e por meio dos inquéritos por questionário distribuídos pelos alunos, são descritos alguns dos pontos fortes e fracos, das oportunidades e das ameaças referidas pelos participantes sobre a AQP na IES em estudo.

Na construção de um feedback ajustado à realidade da IES privada parece-nos adequado recorrer à análise SWOT (*strengths, weaknesses, opportunities, threats*) que consiste na análise das forças (ou pontos fortes), fraquezas (ou pontos fracos), oportunidades e ameaças. Esta análise baseou-se nos campos considerados de acordo com os resultados qualitativos e quantitativos do estudo.

No presente estudo, a análise SWOT, apresenta as prioridades analíticas correspondentes à identificação por parte dos membros da IES dos principais aspetos que caracterizam a sua posição estratégica sobre a qualidade pedagógica num determinado momento. As oportunidades e os pontos fortes/forças são os atributos que ajudam a atingir os objetivos propostos para a AQP dessa instituição e as ameaças e os pontos fracos/fraquezas são os fatores que podem impedir a concretização das metas e dos objetivos. Assim sendo, pode-se apresentar uma forma de integrar reflexão e prática relevantes para a qualidade pedagógica da IES em estudo (Tabela 63).

**Tabela 63 - Análise SWOT sobre a AQP na IES privada**

Forças	Fraquezas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiência dos membros do GQA;</li> <li>• Diversidade dos membros do GQA;</li> <li>• Interligação do Questionário de Satisfação com a AQP;</li> <li>• Manual da Qualidade Pedagógica;</li> <li>• Ter o Questionário de Satisfação como uma prática enraizada na instituição;</li> <li>• Atualização e aperfeiçoamento pedagógico;</li> <li>• Formação diversificada e especializada do corpo docente;</li> <li>• Boa reputação e prestígio regional e nacional na área da saúde;</li> <li>• Ensino de proximidade;</li> <li>• Adaptação da IES às novas realidades;</li> <li>• Reconhecimento da excelência acadêmica;</li> <li>• Continuidade acadêmica dos estudantes;</li> <li>• Organização da IES;</li> <li>• Creditação da IES;</li> <li>• Feedback aos alunos sobre as resoluções em andamento;</li> <li>• Percepção positiva dos estudantes sobre a importância da participação na avaliação do desempenho docente;</li> <li>• Os alunos referem avaliar com sinceridade o desempenho dos seus professores;</li> <li>• Planos individuais de avaliação e ensino aos alunos;</li> <li>• Favorecer a participação dos estudantes na AQP e valorizar as suas percepções;</li> <li>• Feedback aos professores sobre a AQP;</li> <li>• Os estágios como oportunidade de formação aos alunos;</li> <li>• Feedback das instituições parceiras sobre o desempenho dos alunos estagiários;</li> <li>• Pontualidade/assiduidade dos professores;</li> <li>• Domínio dos professores sobre a matéria que leciona;</li> <li>• Respeito por parte dos docentes para com os alunos;</li> <li>• A maioria dos estudantes recomendam os seus professores como “bons professores”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pequena dimensão da IES;</li> <li>• Pouca participação dos estudantes no preenchimento dos questionários desde que passou a ser feito online;</li> <li>• Acumulação de tarefas dos membros do GQA;</li> <li>• Falta de tempo para encontros entre todos os membros do GQA;</li> <li>• Situações pontuais de falta de qualidade na preparação dos materiais e planos pedagógicos por parte dos docentes;</li> <li>• Situações notáveis de falta de rigor e assiduidade dos professores;</li> <li>• Pouca disponibilidade dos docentes para os alunos devido à falta de tempo dos mesmos;</li> <li>• Resistência a mudanças;</li> <li>• Casos de má comunicação entre os membros internos;</li> <li>• Queixas sobre o Questionário de Satisfação (exaustão, itens irrelevantes, análise de tamanha informação, critérios das respostas);</li> <li>• Falta de colaboração entre pares docentes.</li> </ul>

Oportunidades	Ameaças
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Momentos de partilha entre os diferentes membros do GQA;</li> <li>• Proximidade entre a IES e a comunidade;</li> <li>• Estabelecimento de parcerias entre a IES, os estudantes da mesma e a comunidade;</li> <li>• Internacionalização;</li> <li>• Maior investimento em infraestrutura;</li> <li>• Melhorias da reestruturação geral;</li> <li>• Maior atenção na investigação científica;</li> <li>• Revisão da Missão da IES;</li> <li>• Responsabilização dos alunos pela AQP;</li> <li>• Projetos que promovam o bem-estar físico, social e académico dos estudantes;</li> <li>• Incentivar e motivar os professores rumo à melhoria da qualidade pedagógica e docente;</li> <li>• Promover tutorias, reuniões de formação, ofertas formativas para os docentes da IES;</li> <li>• Reflexo da qualidade docente nos concursos e contratações;</li> <li>• Valorização dos aspetos positivos;</li> <li>• Melhoria da prática docente de acordo, também, com o feedback dos alunos;</li> <li>• Abertura à inovação e as tecnologias;</li> <li>• Criação de projetos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diminuição gradual da participação dos alunos na AQP;</li> <li>• Falta de responsabilização dos alunos pela AQP;</li> <li>• Diminuição do envolvimento docente nas ações da IES;</li> <li>• Maior afastamento entre docentes e alunos devida a falta de tempo.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora

É notável que muitas são as forças que norteiam e dão sentido à AQP da IES privada. É também percebido que, existem inúmeras oportunidades que poderão ser exequíveis se focadas no rumo certo e com estratégias adequadas, já que as alternativas de decisão podem ser avaliadas em relação a cada fator SWOT. Desta forma, a análise SWOT fornece o quadro básico para realizar análises de situações de decisão para a mudança e visam direcionar as estratégias alternativas para que também possam ser priorizadas em relação ao SWOT da IES.

De acordo com a análise realizada, é perceptível que as fraquezas encontradas são consideravelmente menores do que as forças, contudo, são aspetos cruciais para a qualidade pedagógica de uma instituição e por isso devem ser pensadas para que não



se consolidem numa ameaça. No presente momento, de acordo com as percepções dos participantes, ainda são verificados pequenos pontos de ameaças, mas tal como as fraquezas, devem receber atenção para que não sejam reforçados mas sim desenraizadas.

Tendo em consideração a afirmação de que “a arte da mudança está na sua execução” (Crozier & Friedberg, p. 76) são aqui propostas, a partir da análise SWOT realizada, pequenas estratégias exequíveis para melhorias da qualidade da IES privada. Esse feedback, a ser dado presencialmente na IES privada, foi pensado em categorias, com as mesmas dimensões definidas no âmbito da análise qualitativa do estudo:

I - A Instituição e a AQP;

II - Os alunos e a AQP;

III - Os Professores e a AQP;

IV - A Comunidade e a AQP;

V - O GQA e a AQP.

### **Categoria 1: A INSTITUIÇÃO E A AQP**

- Divulgação dos trabalhos realizados pelos professores e pelos alunos;
- Ações para docentes, funcionários e alunos sobre a promoção de comportamentos saudáveis com enfoques psico, sócio e educativo;
- Divulgação de boas práticas sejam locais, nacionais ou internacionais;

### **Categoria 2: OS ALUNOS E AQP**

- Maior enfoque em ações de sensibilização e consciencialização da importância do preenchimento dos questionários pedagógicos online (Projetos com cartazes, incentivo dos professores em sala de aula, etc.);
- Delimitação de um dia e horário para preenchimento dos inquéritos online em sala de aula ou na instituição;
- Orientação para a integração no mundo do trabalho;

### **Categoria 3: OS PROFESSORES E A AQP**

- Formação inicial e complementar para responder às necessidades diagnosticadas pela IES;

- Projetos motivacionais para os docentes, focando os aspetos positivos do trabalho realizado, sem acarretar maiores atribuições e horas excedentes (projetos por e-mail, frases na sala dos professores, pequenos incentivos);
- Integrar a formação com enfoque nas novas tecnologias na área da saúde;
- Revisão / avaliação por pares de ensino;
- Atividades de desenvolvimento profissional em contexto formal e informal;

#### **Categoria 4: A COMUNIDADE E A AQP**

- Articulação e integração da IES com a comunidade;
- Divulgação dos projetos realizados com a comunidade;
- Criar algum tipo de avaliação do estudante/participante dos projetos ou estágios nas instituições/organizações com que têm convénios de forma a que se perceba as aspetos favoráveis e as fragilidades encontradas enquanto futuros profissionais da saúde;

#### **Categoria 5: O GQA E A AQP**

- Atualizar os indicadores do desempenho que a organização utiliza para medir os seus resultados, assim como atualizar o delineamento da estratégia de monitorização, mediação e avaliação dos resultados;
- Identificar os elementos que afetam a avaliação a AQP;
- Identificar as principais fragilidades observadas nos resultados dos questionários e descrever as ideias propostas para cada uma delas, para que assim, os estudantes possam acompanhar as mudanças em andamento;
- Desenvolver ações/estratégias que potenciem o maior contacto com os docentes e maior relação e partilha entre pares;
- Criar estruturas para facilitar a maior e melhor comunicação entre os órgãos da instituição;
- Avaliar e rever questões do Questionário de forma a que todas estejam interligadas e demonstrem os aspetos necessários para a AQP dentro da IES.

Verifica-se que é de suma importância que os alunos sejam levados a refletir sobre a AQP e docente da sua instituição, para que possam responsabilizar-se tendo em conta que são parte fundamental desse processo e para que assim percebam que são várias as abordagens e fatores que influenciam a AQP. Além disso, para a qualidade pedagógica, os docentes devem refletir e avaliar a qualidade do seu ensino e os seus

programas de aprendizagem, contando com os membros do GQA, bem como outros membros da IES, visto que a instituição tem o desafio de apoiar e de favorecer todo esse processo de trocas, comunicação, feedback, incentivo e motivação entre os intervenientes que fazem a instituição ser o que é.

Sugere-se, para terminar, uma atividade relacionada com desafios semanais, com o objetivo de trabalhar os pontos menos positivos da IES. Pode ser enviado mensalmente uma newsletter aos alunos com desafios, por exemplo: “Desafio de outubro: Troque materiais didáticos com um colega de turma”. Para os professores a situação pode repetir-se: “Desafio de outubro: Chegue 10 minutos mais cedo para conversar e tomar um café na sala dos professores”. Sendo que estes exemplos são meramente isso, indicativos, entende-se que de acordo com a avaliação que é feita a cada semestre, o semestre seguinte pode promover mensalmente (ou noutro período a definir) atividades que vão de encontro à facilitação da resolução de ponto menos positivos.

Conclui-se que, embora a AQP seja um processo difícil e necessariamente contextualizado, é uma ferramenta importante para garantir o ensino e a aprendizagem de qualidade. A AQP é uma forma de autoavaliação crítica que inclui a avaliação dos professores, dos pares e a contribuição avaliativa dos alunos, por isso deve ser uma constante nas IES.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Ensino Superior, ouvem-se muitas vezes expressões como “para uma maior qualidade da educação” ou “um espaço educacional de excelência”. Estas expressões podem conter em si mesmas compreensões múltiplas porque, quando se fala de educação de qualidade, o termo “qualidade”, tanto quanto “excelência”, apontam para o máximo, para o melhor. No entanto, percebeu-se que o conceito de qualidade é multidimensional, o que torna a definição de um ensino de qualidade e de excelência, uma tarefa realmente complexa.

Foi graças à extensa revisão literária que se entendeu que a qualidade em educação não é um adjetivo que se refere a uma construção universal, mas a uma propriedade que é encontrada em seres, ações ou objetos. Isso significa que a qualidade é autorreferencial, o que pressupõe que a avaliação esteja assente em certos padrões definidos como desejáveis.

Um dos fatores de legitimação da qualidade na educação assenta na troca e circulação do conhecimento e na educação dos alunos, criando uma relação direta entre a qualidade universitária e a internacionalização das IES. Ao longo dos anos as IES foram apostando na abertura do seu espaço físico, criaram-se parcerias e a formação tem sido enriquecida com trocas permanentes entre os atores das várias instituições, sejam estas de um mesmo país, ou não.

De facto, nos últimos anos a investigação nesse campo emergiu, a legislação foi também sendo atualizada, mas percebendo-se uma carência de estudos e atenção na vertente dos instrumentos de avaliação - entenda-se aqui o questionário de avaliação docente preenchido pelos alunos -, a presente investigação ganhou sentido. Deste modo, assiste-se ao desenvolvimento de uma pesquisa que nasceu da necessidade de contribuir para essa problemática e conclui-se após a análise e discussão dos resultados que os objetivos foram cumpridos e são mais uma vez explicitados.

No que concerne às **perceções dos membros do GQA relativamente ao processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica** da instituição a que pertencem, podemos verificar, a partir de uma abordagem qualitativa, que eles referem os momentos de avaliação como importantes indicadores de insatisfação, satisfação e de promoção de novas práticas em prol de um ensino de cada vez maior qualidade, revendo os modelos de avaliação, possibilitando um maior contacto com os docentes, valorizando os aspetos positivos da prática docente, propiciando formações, objetivando maior e melhor

comunicação entre todos os envolvidos, buscando a resolução de problemas, investindo em novas práticas institucionais, atentando para a importância dos questionários. de entre outros aspetos referidos.

Além de um processo de reflexão e oportunidade de melhoria, os participantes descreveram que a AQP é um processo de integração entre toda a instituição, na qual participam professores, funcionários e comunidade académica, tal como refere a participante E1:

*“a Qualidade aqui é o conjunto destas ferramentas todas: é aquilo que os alunos acham, é aquilo que a Instituição acha com a própria avaliação de desempenho, é do diagnóstico de necessidades dos professores e dos Questionários de Satisfação dos Professores”.*

Num âmbito quantitativo, a partir da perceção dos estudantes participantes, são também verificadas as **conclusões sobre o processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica**. Tal como descrito anteriormente, os alunos dos 4 anos afirmaram que os questionários permitem reunir opinião útil sobre a qualidade pedagógica junto da comunidade estudantil, principalmente no que concerne à avaliação docente, a dimensão analisada pelo questionário.

Em relação à **verificação do papel do Diretor da Instituição no processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica**, foram observadas 3 referências sobre o papel direto do Diretor, principalmente no que atenta a um sentido prático de tomada de decisão na avaliação do desempenho. Neste sentido, o participante E4 refere que:

*“A Direção aqui está sempre nas práticas (...) é a própria Direção que toma a decisão sobre os resultados dessa avaliação de desempenho”.*

E4 ainda descreve que *“há um trabalho direto da Direção, com a parte Pedagógica”.*

De forma a **descrever se o processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica pode influenciar as práticas dos docentes avaliados**, verificou-se, num âmbito qualitativo, que a AQP tem comprovado diversos reflexos na prática docente, tais como a promoção de mudanças, oportunidade de formação, reflexo nos concursos e contratações, formação continuada e reflexos na progressão de carreira.

No que toca à opinião dos estudantes, num âmbito quantitativo, a maioria dos participantes acredita que *a avaliação realizada pelos alunos contribuirá para a melhoria da prática docente*, e que *é importante avaliar o desempenho dos meus professores*. Contudo, alguns alunos ainda apresentam receios de que a avaliação docente, em



aspectos menos positivos, possa prejudicá-los ao nível académico e que as notas sejam prejudicadas.

Os estudantes pontuaram ainda que *os questionários permitem reunir opinião útil junto da comunidade estudantil* e a partir deles pode-se explicitar as práticas da atividade docente antes e depois do processo da Avaliação da Qualidade Pedagógica no intuito de melhorar a prática docente, já que, para os participantes, *recorrer aos questionários para avaliar os docentes é valorizar a opinião dos alunos*.

Por conseguinte, esta investigação resultou de uma grande entrega e dedicação, sendo que a maior limitação foi o tempo de realização do trabalho e de investigação no terreno. Consideramos que outro tipo de amostra poderia ter sido escolhido, mas ainda assim conseguiu-se a participação da maioria dos atores escolares da IES privada, que foi totalmente recetiva ao objetivo de investigação. Achamos que o objetivo foi cumprido, e esperamos que o presente trabalho sirva para desmistificar as ideias em torno dos questionários de avaliação docente preenchidos pelos alunos, reconhecendo-se a sua importância para toda a comunidade e a própria instituição.

Julgamos que as questões lançadas podem futuramente ajudar a orientar estudos posteriores que, como vários autores notam, ainda são necessários para o estabelecimento de uma base teórica elucidativa e fundamentada sobre as questões da avaliação docente.

Sugere-se então objetos de estudo relacionados com a presente investigação: (i) desenvolver um estudo longitudinal numa IES e a cada semestre avaliar o que muda, partindo da análise dos questionários. Esse trabalho continuado deverá permitir ter uma visão concreta das mudanças que existem na IES em estudo, com base no processo de AQP; (ii) desenvolver um estudo onde haja cruzamento entre os dados da AQP recolhidos numa IES privada e numa IES pública. Verificar de que forma é feita a análise dos dados e que mudanças advêm dessa análise em dois contextos distintos; (iii) desenvolver-se um trabalho de levantamento de necessidades na área da AQP numa IES e posteriormente proceder a intervenções dentro desse contexto na IES, analisando-se no final do estudo o resultado dessas mesmas intervenções para a IES, para a AQP e para os atores da IES.

Em conclusão, o nosso estudo pretende ser a base para muitas investigações que se seguirão, uma vez que os seus resultados suportam a noção de que a avaliação do desempenho docente é muito importante para o crescimento e desenvolvimento da atividade profissional docente. Retém-se, também aqui, que enquanto alunos

assumimos um papel importante no espaço escolar e devemos contribuir seriamente para um processo tão importante quanto o que é alvo de reflexão neste estudo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdulwaheed, D. & Samihah, D. (2012). Decentralization: Catalyst for Welfare Service Delivery by Local Government Administration. *Journal of Public Administration and Governance*, 2(4), 43–56.
- Abrantes, P., Valente, M., Pinto, J., Santos, L., Almeida, A., Marques, M., ...Turkman, M. (1999). *Estudo sobre a avaliação dos docentes do Ensino Superior: Desenvolvimento de instrumentos de avaliação de desempenho*. Lisboa: Direção Geral do Ensino Superior.
- Afonso, A. (2009). Políticas avaliativas e accountability em educação – subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 9, 57-70.
- Afonso, A. (2014). Questões, objetos e perspetivas em avaliação. *Avaliação*, 19(2), 487-507.
- Afonso, N. (1994). *A Reforma da Administração Escolar – A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Afonso, N. (1995). Que fazer com esta reforma? Notas à margem de um Relatório. *Inovação*, 8(1/2), 105-122.
- Agudo, F. (1969). As universidades portuguesas e a investigação científica e técnica. *Análise Social*, 6(20-21), 127-144.
- Al-Husseini, S. & Elbeltagi, I. (2014). Transformational leadership and innovation: a comparison study between Iraq's public and private higher education. *Studies in Higher Education*, 1-23.
- Almeida, G. (s/d). *Universidades instituto público VS Universidades fundação*. Retirado de: [http://www.snesup.pt/htmls/\\_dlds/Regime\\_Fundacinoal\\_GRA.pdf](http://www.snesup.pt/htmls/_dlds/Regime_Fundacinoal_GRA.pdf)
- Almeida, L. (2011). *Sistema público de Ensino Superior português: contributos para a sua reforma*. Retirado de: [http://www.forumgestaoensinosuperior2011.ul.pt/docs\\_documentos/15/paineis/06/lda.pdf](http://www.forumgestaoensinosuperior2011.ul.pt/docs_documentos/15/paineis/06/lda.pdf)
- Almeida, L. & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Alves, M. & Lopes, P. (2015). *Ensino Superior em Portugal: Retrato Sociodemográfico*. Lisboa: Gabinete de Estudos do SNESUP.

- Alves, M. & Varela, T. (2011). Construir a relação escola-comunidade educativa – uma abordagem exploratória no concelho de Almada. *Atas do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade* (pp. 163-178). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Almeida, L., Marinho-Araujo, C., Amaral, A. & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no Ensino Superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17(3), 899-920.
- Alves, M. & Figueiredo, L. (2011). A avaliação de desempenho docente. Quanto vale o que fazemos?. *Educação, Sociedade & Culturas*, 33, 123-14.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, A. (2003). *Consolidação da Legislação do Ensino Superior Avaliação e revisão da legislação em vigor*. Cipes, Fundação das Universidades Portuguesas. Retirado de: <https://paco.ua.pt/common/bin/Teste%20de%20Direct%C3%B3rio/ConsolidacaoLegislacaoEnsinoSuperior.pdf>
- Amaral, A., Correia, F., Magalhães, A., Rosa, M., Santiago, R. & Teixeira, P. (2002). *O Ensino Superior pela mão da economia*. Matosinhos: CIPES/FUP.
- Amaral, A., Moreira, R. & Rodrigues, C. (2006). *Acesso ao Ensino Superior, equidade e emprego*. CIPES. Porto: Reitoria da Universidade do Porto.
- Amaral, A. & Teixeira, P. (2000). The rise and fall of the private setor in Portuguese higher education. *Higher Education Policy*, 13, 245-266.
- Anderson, C. (2000). Challenges to Science Teacher Education. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(4), 293–294.
- Antunes, F. (2005). Globalização e europeização das políticas educativas, percursos, processos e metamorfose. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 47, 125-143.
- Antunes, F. (2006). Governação e Espaço Europeu de Educação: Regulação da educação e visões para o projecto ‘Europa’. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 75, 63-93.

- Antunes, M. (2014). *Desenvolvimento Profissional dos Professores: Perspetivas sobre a Avaliação do Desempenho Docente*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.
- Anyon, J. (2014). *Radical Possibilities: Public Policy, Urban Education, and a new Social Movement*. Nova Iorque: Routledge.
- Araújo, J. (2007). *Avaliação da Gestão Pública: a Administração Pós Burocrática*. Retirado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8309/3/ArtigoUNED.pdf>
- Araújo, J. & Branco, J. (2009). Implementing Performance-Based management in the Traditional Bureaucracy of Portugal. *Public Administration* 87(3), 557–573.
- Araújo, P. (2011). *Avaliação do desempenho docente na perspetiva dos professores avaliadores*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação da universidade do Minho.
- Arroteia, J. (2014). *Da procura e regulação do Ensino Superior: contributos ao desenvolvimento*. Moçambique: Instituto Superior de Administração Pública.
- Asassfeh, S., Al-Ebous, H., Khwaileh, F. & Al-Zoubi, Z. (2014). Student faculty evaluation (SFE) at Jordanian universities: a student perspective. *Educational Studies*, 40(2), 121-143.
- Avalos, B. (2010). O sistema chileno de avaliação de desempenho docente. In M. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional - Sentidos e Implicações* (pp. 45-63). Porto: Areal Editores.
- Azevedo, F. (2009). *Resumo da intervenção no Seminário sobre Quadros de Qualificações Organizado pelo Grupo de Peritos de Bolonha Instituto Superior de Engenharia do Porto*. Retirado de: [http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/236F64E4-0B3E-41A0-81D5-5EF6768F1E5E/3654/SFA\\_20090608\\_QF\\_Peritos\\_Resumo.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/236F64E4-0B3E-41A0-81D5-5EF6768F1E5E/3654/SFA_20090608_QF_Peritos_Resumo.pdf)
- Bach, M., Colomé, L., Deseures, M., Jubany, T. & Santasusana, M. (2012). Las preguntas de un maestro novel en una classe de lengua. In L. Barbeiro, J. Carvalho, L. Pereira & A. Silva (Orgs.), *La clase de lengua : interacción y reflexión* (pp.29-54). Braga: Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação.
- Baldrige, J. (1971). *Power and conflict in the university*. New York: John Wiley & Sons.

- Ball, S. (2004). Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1105-1126.
- Bardin, L. (2006). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, C., Boavida, J. & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 95-133.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (org.), *O estudo da escola* (pp. 167-189). Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1998). Autonomia e gestão das escolas: Que formação de professores? *Actas do Seminário "A Territorialização das Políticas Educativas"*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Barroso, J. (2003). Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário, em Portugal: Sentidos de uma Evolução. *Educação e Sociedade*, 24(82), 63-92.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 2004, 17(2), 49-83.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a Educação e a regulação das Políticas Públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725-751.
- Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação | Temas e problemas*, 12/13, 13-25.
- Barroso, J. (2016). A Administração Local da Educação: da descentralização à territorialização das políticas educativas. In M. Miguéns (coord.), *Processos de Descentralização em Educação* (pp. 22-36). Lisboa: CNE.
- Barroso, J. & Afonso, N. (org.) (2011). *Políticas educativas; mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Benavente, A., Queiroz, S. & Aníbal, G. (2015). Crise, Austeridade e Educação em Portugal (2011-2014). *Investigar em Educação*, 3, 49-62.
- Benton, S. & Cashin, W. (2012). *Student ratings of teaching: a summary of research and literature*. Manhattan, KS: Kansas State University.
- Bezerra, F. & Tonini, A. (2014). A educação profissional e tecnológica como eixo de desenvolvimento regional. *Seminário Nacional de Educação Profissional e*



- Biazzi, M., Muscat, A. & Biazzi, J. (2011). Modelo de aperfeiçoamento de processos em instituições públicas de Ensino Superior. *Gest. Prod.*, 18(4), 869-880.
- Bilhim, J. (2004). *A governação nas autarquias locais*. São João do Estoril: Sociedade Portuguesa de Inovação.
- Bilhim, J., Ramos, R. & Pereira, L. (2015). Paradigmas administrativos, ética e intervenção do Estado na economia: o caso de Portugal. *Revista Digital de Derecho Administrativo*, 14, 91-125.
- Bisinoto, C. & Almeida, L. (2016). Avaliação da qualidade do ensino na Educação Superior: percepções dos estudantes. *Psicologia, Educação e Cultura*, 20(1), 349-363.
- Bisinoto, C. & Almeida, L. (2017). Percepções docentes sobre a avaliação da qualidade do ensino na Educação Superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 1-23.
- Boavida, J. (2010). Ensino Superior para o novo século: problema ou solução?. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44(1), 9-36.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolseguí, M. & Fuguet, A. (2006). Cultura de evaluación: una aproximación conceptual. *Investigación y Postgrado*, 21(01), 77-98.
- Bolzan, D., Isaia, S. & Maciel, A. (2013). Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. *Rev. Diálogo Educ.*, 13(38), 49-68.
- Bolzan, D. & Powaczuk, A. (2017). Docência universitária: a construção da professoralidade. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)*, 2(1), 160-173.
- Bonito, J., Saraiva, M., Fialho, I., Barros, J., Espírito Santo, J., Martins, M., & Oliveira, T. (2009). Representações da qualidade do ensino de alunos de enfermagem: um estudo exploratório. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 17(1,2), 141-153.

- Bordignon, G. (1993). Gestão Democrática do Sistema Municipal de Educação. In M. Gadotti & J. Romão (Org.), *Município e Educação* (pp.135-171). São Paulo, Cortez.
- Borges, M. (2013). Reforma da universidade no contexto da integração europeia: o processo de Bolonha e seus desdobramentos. *Educ. Soc. [online]*. 34(122), 67-80.
- Borrvalho, A., Fialho, I. & Cid, M. (2015). A triangulação sustentada de dados como condição fundamental para a investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 29, 53-69.
- Braga, M., Paccagnella, M., & Pellizzari, M. (2014). Evaluating students'evaluations of professors. *Economics of Education Review*, 41, 71–88.
- Brandão, C. (2013). *O que é a educação* (57ª Ed). São Paulo: Editora Brasiliense.
- Brandão, M. & Magalhães, A. (2011). Avaliação educacional, tecnologia política e discurso. *Educação, Sociedade & Culturas*, 33, 51-68.
- Bresser-Pereira, L. (2010). A crise financeira global e depois: um novo capitalismo?. *Novos Estudos - CEBRAP*, 86, 51-72.
- Bretel, L. (2002). Consideraciones y propuestas para el diseño de un sistema de evaluación del desempeño docente en el marco de una redefinición de la carrera magisterial. *Taller Internacional sobre Carrera Magisterial “Educación para la democracia. Lineamientos de Política Educativa 2001 – 2006”* (pp. 1-35). Lima (Perú).
- Bruno, I. (2013). *Os critérios de avaliação para o desenvolvimento da autorregulação das aprendizagens. Um estudo com alunos do ensino secundário no âmbito da disciplina de física e química*. Tese de Doutoramento em Didática das Ciências. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação.
- Bundt, C (2000). *Universidade: mudanças e estratégias de ação*. Dissertação de Mestrado em Administração. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Burden, P. (2010). Creating confusion or creative evaluation? The use of student evaluation of teaching surveys in Japanese tertiary education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(2), 97-117.

- Cabrito, B. (2004). O financiamento do Ensino Superior em Portugal: entre o estado e o mercado. *Educação & Sociedade*, 25(88), 977-996.
- Cabrito, B. (2011). O Ensino Superior em Portugal: percursos contraditórios. *educativa*, 14(2), 209-227.
- Caixeta, J. & Sousa, M. (2013). Responsabilidade social na educação superior: contribuições da psicologia escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 133-140.
- Caldas, J. (2013). *O impacto das medidas anti-crise e a situação social e de emprego Portugal*. Comité Económico e Social Europeu.
- Caldas, M. (2014). *Práticas de Avaliação de Desempenho Docente e a Aprendizagem dos Alunos no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense.
- Caldeira, C. (2013). *Liberdade de educação e direito à educação: Perspetivas constitucionais e políticas*. Tese de Doutoramento em Direito. Universidade Autónoma de Lisboa: Departamento de Direito.
- Cardoso, A. (2012). *Avaliação do desempenho docente e o professor titular: Um estudo de caso numa perspetiva organizacional*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cardoso, J., Varanda, M., Madruga, P. Escária, V. & Ferreira, V. (2012). *Empregabilidade e Ensino Superior em Portugal. Relatório Final*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Cardoso, S., Santiago, R., Sarrico, C., Leite, D., Polidori, M., Leite, C., ... Oliveira, L. (2004). Avaliação institucional e gestão das instituições de Ensino Superior. *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Coimbra: CES.
- Carmo, R. & Rodrigues, J. (orgs.) (2009). *Onde Pára o Estado?*, Lisboa: Edições Nelson de Matos.
- Carmo, T. (2013). *Avaliação do desempenho docente e desenvolvimento profissional: o papel da formação contínua: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar. Instituto Politécnico de Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.

- Carreiras, M. (2012). *O Impacto da Avaliação do Desempenho Docente na Função Docente e no Desenvolvimento Organizacional da Escola*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Carrell, S. & West, J. (2010). Does Professor Quality Matter? Evidence from Random Assignment of Students to Professors. *Journal of Political Economy*, 118 (3), 409–432.
- Carvalho, M. (2013). A Administração Escolar: racionalidade ou racionalidades? *Revista Lusófona de Educação*, 25, 213-229.
- Cassettari, N. (2014). Avaliação de professores: uma questão de escolhas. *Est. Aval. Educ.*, 25(57), 166-197.
- Castanheira, P. (2010). *Liderança e gestão das escolas em Portugal: o quotidiano do presidente do conselho executivo*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Castanheira, N. & Gonçalves, M. (2016). Os Municípios e as AEC: Tendências Descentralizadoras da Política Educativa em Portugal. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 65-81.
- Castilho, M., Santos, M. & Garbin, N. (2006). Avaliação institucional: análise de uma experiência. *Universitas FACE*, 3(2), 81-94.
- Cerdeira, M. (2008). *O financiamento do Ensino Superior Português: a partilha de custos*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Chan, C., Luk, L. & Zeng, M. (2014). Teachers' perceptions of student evaluations of teaching. *Educational Research and Evaluation*, 20(4), 275-289.
- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 5-15.
- Chaves, M. & Gaio, M. (2017). *Tendências recentes do emprego dos jovens diplomados portugueses*. Retirado de: <http://pt.mondediplo.com/spip.php?article1165>
- Chen, J.-F., Hsieh, H.N. & Do, Q. (2015). Evaluating teaching performance based on fuzzy AHP and comprehensive evaluation approach. *Applied Soft Computing*, 15, 100–108.

- Chonko, L. B., Tanner, J. F. e Davis, R. (2002). What are they thinking? Students' expectations and self-assessments. *Journal of Education for Business*, 77(5), 271-281. doi:10.1080/08832320209599676
- Chua, C. (2004). Perception of Quality in Higher Education. Proceedings of the Australian Universities Quality Forum 2004. Retirado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.125.3578&rep=rep1&type=pdf>
- Cid, M., Saraiva, M., Pereira, D., Sampaio, A. & Bonito, J. (2010). Perceção Estudantil da Qualidade do Ensino Superior Público no Alentejo (Portugal). *Millenium*, 39, 19-53.
- Coelho, A. & Oliveira, M. (2010). *Novo guia de avaliação de desempenho docente*. Lisboa: Texto Editores.
- Coelho, I., Sarrico, C., & Rosa, M. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 7(2), 56-67.
- Coelho, M. (2013). *Avaliação de Desempenho Docente: Efeitos no Desenvolvimento Profissional*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Contandriopoulos, A.-P. (2006). Avaliando a institucionalização da avaliação. *Ciência & Saúde Coletiva*, 11 (3), 705-711.
- Costa, J. (2001). *A Universidade no seu Labirinto*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Costa, J., Neto-Mendes, A., & Ventura, A. (orgs) (2002). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, N., Ventura, A., Leal, R., Barreira, C., & Machado, E. (2011). Avaliação do Desempenho Docente: compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentadas na investigação. In J. C. Morgado, M. P. Alves, S. S. Pilloto & M. I. Cunha (Orgs.), *Actas do 2.º Congresso Internacional de Avaliação em Educação – Aprender ao longo da vida: Contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da avaliação* (pp. 322-339). Braga, Portugal: Universidade do Minho, CIEd, 4-6 de novembro de 2010. (ISBN: 978-972-8746-95-7).
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. (3ª ed). Porto Alegre: Artmed.

- Cunha, L. (2007). O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o Mercado. *Educação & Sociedade*, 28(100), 809-829.
- Cunha, L. (2012). *O Impacto da Crise no Bem-estar dos Portugueses*. Fora da Caixa, Estudos para Gestão e Marketing e Comunicação, Lda. Sedes – Associação para o Desenvolvimento Económico e Social.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, 25(87), 423-460.
- Delgado, J. & Martins, É. (2002). *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas - 1974-1999. Continuidades e Rupturas*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Dias, M. (2004). As políticas “locais” de educação e a profissão de professores: novos contextos de trabalho, novas identidades profissionais. In J. A., Costa, A., Neto-Mendes & A., Ventura (Org.). *Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Editorial da Universidade de Aveiro, pp. 255- 267.
- Dias, M. (2008). *Participação e Poder na Escola Pública – (1986-2004)*. Lisboa: Instituto Politécnico.
- Diogo, A. (2010). Estratégias de famílias e escolas: composição social e efeitos de escola. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, XX, 425-442.
- Donário, A. & Borges dos Santos, R. (2009). *Análise da evolução da procura do Ensino Superior público e privado, em especial na região de Lisboa*. Lisboa: Universidade Autónoma Editora, S.A.
- Dubet, F. (2003). A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 29-45.
- Embiruçu, M., Fontes, C. & Almeida, L. (2010). Um indicador para a avaliação do desempenho docente em Instituições do Ensino Superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 18(69), 795-820.
- Estermann, T. & Nokkala, T. (2009). *University Autonomy in Europe I*. Retirado de: [http://www.rkrs.si/gradiva/dokumenti/EUA\\_Autonomy\\_Report\\_Final.pdf](http://www.rkrs.si/gradiva/dokumenti/EUA_Autonomy_Report_Final.pdf)
- Esteve, J. (1999). *Mal-estar docente: a sala de aula e a saúde do professor*. Bauru, São Paulo: EDUSC.

- Estrela, M. & Simão, A. (2003). Algumas reflexões sobre práticas de avaliação do ensino universitário e dos docentes a partir da informação colhida no processo AVALUE. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1), 101-120.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2009). Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural. *Revista ELO*, 16, 19-23.
- Fernandes, G. (2013). *A formação como instrumento de desenvolvimento de competências facilitadoras da empregabilidade: Estudo exploratório com finalistas do Ensino Superior*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia.
- Fernandes, G. & Chagas Lopes, M. (2014). *Is there any influence of the economic crisis on HE dropout?* Porto: European Conference on Education Research (ECER).
- Fernandes, S. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In AA. VV., *Administração da Educação, Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 53 - 89). Porto: Asa.
- Fernandes, S. & Flores, M. (2012). A Docência no Contexto da Avaliação do Desempenho no Ensino Superior: Reflexões no Âmbito de um Estudo em Curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 5(2), 83-88.
- Ferreira, J. (2006). Globalização e Ensino Superior: a discussão de Bolonha. *Perspectiva*, 24(1), 229-242.
- Ferreira, P. (2014). Avaliação Institucional como Instrumento de Gestão e Planeamento Estratégico. *Revista Formadores: Vivências e Estudos*, 7(3), 45-62.
- Ferreira, R. & Tenório, R. (2010). A construção de indicadores de qualidade no campo da avaliação educacional: um enfoque epistemológico. *Revista Lusófona de Educação*, 15, 71-97.
- Figari, G. (2007). A avaliação dos Professores entre o Controlo e o Desenvolvimento. *Atas da conferência internacional "Avaliação de professores Visões e realidades"* (pp. 17-26). Retirado de: [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Actas\\_Conf\\_Aval\\_Prof-2007.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Actas_Conf_Aval_Prof-2007.pdf)

- File, J. (2008). *Higher education in Portugal. IHEM Country report*. Retirado de: [https://www.utwente.nl/bms/cheps/Research%20projects/higher\\_education\\_monitor/2008%20countryreportportugal.pdf](https://www.utwente.nl/bms/cheps/Research%20projects/higher_education_monitor/2008%20countryreportportugal.pdf)
- Fitzgerald, T. (2010). Supervisão institucionalizada? A gestão do desempenho nas escolas da Nova Zelândia. In A. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: Sentidos e implicações* (pp. 65-81). Porto: Areal Editores.
- Flores, M. (2005). *Agrupamento de Escolas: Indução política e Participada*. Coimbra: Edições Almerinda.
- Flores, M. (2009). Da avaliação de professores: reflexões sobre o caso português. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 240-256.
- Formosinho, J. (1988). *Proposta de Organização do 2º Ciclo do Ensino Básico em Agrupamentos Educativos*. Trabalho elaborado para a CRSE. Braga: UM.
- Formosinho, J. & Machado, J. (1999). A Administração das Escolas no Portugal Democrático. In M. André Lafond (org.), *Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas* (pp. 99-124). Lisboa: Edições Asa.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2010). Desempenho, mérito e desenvolvimento – Para uma avaliação mais profissional dos professores. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores* (pp. 97-118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2013). A regulação da educação em Portugal - do Estado Novo à democracia. *Educação | tema e problemas*, 12 e 13, 27-40.
- Fortes, V., Correia, M., Filho, A., & Santos, R. (2011). Avaliação da qualidade no Ensino Superior: aplicação do modelo Hedperf em uma IES Privada. *VII Congresso Nacional de Excelência em Gestão*. Rio de Janeiro.
- Freire, A. & Moury, C. (2014). O Apoio dos «Cidadãos» e das «Elites» à UE, antes e depois da Crise Financeira. Os Países Periféricos da Europa do Sul (Grécia, Portugal e Espanha) numa perspetiva comparada. *Relações Internacionais*, 41, 97-122.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.



- Gadotti, M. (2006). Dialogicidade, Hermenêutica e Educação. *Fórum Paulo Freire – V Encontro Internacional Sondas de Freire: opressões, resistências e emancipações num novo paradigma de vida*. Instituto Paulo Freire de Espanha – Centro de Recursos e Educação Contínua. Valência: Universidade de Valência.
- Gaspar, M., Seabra, F. & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29-57.
- Geiger, R. (2010). Impact of the Financial Crisis on Higher Education in the United States. *International Higher Education*, 59, 9-11.
- Gibson, J., Ivancevich, J., Donnelly, J. & Konopaske, R. (2006). *Organizações: comportamento, estrutura e processos*. São Paulo: McGrawHill.
- Gomes, J. (2015). *Os rankings nacionais espanhóis e a sua aplicabilidade em Portugal*. Dissertação de Mestrado em Informação, Comunicação e Novos Media. Universidade de Coimbra: Faculdade de Letras.
- Gomes, M. (2010). *Avaliação do Desempenho Docente – Objetivos e Controvérsias*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Departamento de Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia.
- Gomes, R., Souza, E., Minayo, M., Malaquias, J. & Silva, C. (2008). Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In M. Minayo, S. Assis, & E. Souza, E. (2008). *Avaliação por triangulação de métodos* (pp. 185-222). Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Gonçalves, M. & Melão, N. (2014). A Avaliação de Desempenho Docente na Perspetiva dos Diretores Escolares: Um Estudo Empírico. *Gestão e Desenvolvimento*, 22, 165-190.
- Gonçalves, R. (2013). *A construção e utilização de um sistema de autoavaliação em duas escolas secundárias*. Tese de Doutoramento em Educação. Universidade Lisboa: Instituto de Educação.
- Graça, A., Duarte, A., Lagartixa, C., Tching, D., Tomás, I., Almeida, J., Diogo, J., Neves, P. & Santos, R. (2011). *Avaliação do Desempenho Docente – Um guia para a ação*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Grácio, S. (1998). Ensino privado em Portugal: contributo para uma discussão. *Sociologia – problema e práticas*, 27, 129-153.

- Guerreiro, C. (2015). *A internacionalização do Ensino Superior português: as razões, as estratégias e os desafios*. Dissertação de Mestrado em Gestão e Internacionalização de Empresas. IPP: ESTGF.
- Guerreiro, M. & Neto, A. (2012). Oportunidades e desafios da avaliação de desempenho para o desenvolvimento profissional dos docentes: um estudo a partir das perceções de professores de uma escola básica do distrito de Évora. In O. Magalhães, & A. Folque (Orgs.), *Práticas de investigação em Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação.
- Gusmão, J. (2013). A construção da noção de qualidade da educação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(79), 299-322.
- Harvey-Beavis, O. (2003). Performance-Based Rewards for Teachers: A Literature Review. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/school/34077553.pdf>
- Harris, D. & Sass, T. (2014). Skills, productivity and the evaluation of teacher performance. *Economics of Education Review*, 40, 183–204.
- Heitor, M. & Horta, H. (2013). Democratizing Higher Education and Access to Science: The Portuguese Reform 2006–2010. *Higher Education Policy*, 1–19.
- Helena, L. (s/d). *Satisfação do Aluno: Satisfação do Aluno, enquanto cliente, nas Instituições de Ensino Superior (IES)*. Retirado de: [http://www.angrad.org.br/\\_resources/files/\\_modules/producao/producao\\_729\\_201212051834228e9c.pdf](http://www.angrad.org.br/_resources/files/_modules/producao/producao_729_201212051834228e9c.pdf)
- Herdeiro, R. (2013). *Carreira e Avaliação do Desempenh. (Auto) Imagens dos Professores. Atas do XII Congresso Internacional Galego\_português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Hill, A. & Hill, M. (2012). *Investigação por Questionário* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições Silabo.
- Höfling, E. (2001). Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, XXI(55), 30-41.
- Hood, C. (1991). A Public Administration for All Seasons?. *Public Administration*, 69(1), 3–19.
- Iqbal, I., Lee, J., Pearson, M. & Albon, S. (2016). Student and faculty perceptions of student evaluations of teaching in a Canadian pharmacy school. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 8(2), 191-199.

- Jardim, J. (2007). *Programa desenvolvimento de competências pessoais e sociais: Estudo para a promoção do sucesso académico*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Jezine, E., Jacob, V. & Cabrito, B. (2011). O acesso ao Ensino Superior no contexto da globalização: Os casos do Brasil e de Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 57-79.
- Johnson, D. (2003). Social interdependence: The interrelationships among theory, research, and practice. *American Psychologist*, 58(11), 931-945.
- Kite, M., Subedi, P. & Bryant-Lees, K. (2015). Students' perceptions of the teaching evaluation process. *Teaching of Psychology*, 42(4), 307-314.
- König, E. (2007). A defesa de uma cultura avaliativa. *Cadernos Cenpec*, 2(3), 82-89.
- Krautmann, A. & Sander, W. (1999). Grades and student evaluations of teachers. *Economics of Education Review*, 18, 59–63.
- Lara, A., Stuart, K., Karpe, J., Faeskorn-Woykee, H., Poler, R., & Brotons, R. (2009). Competitive universities need to internationalize learning: Perspectives from three European universities. *Journal of Industrial Engineering and Management*, 2(1), 299-318.
- Leite, C. & Ramos, K. (2012). Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(1), 7-27.
- Leite, C. & Ramos, K. (2014). Políticas do Ensino Superior em Portugal na fase pós-Bolonha: implicações no desenvolvimento do currículo e das exigências ao exercício docente. *Revista Lusófona de Educação*, 27, 73-89.
- Leite, D., Santiago, R., Leite, M., Genro, M., Braga, A., Polidori, M. & Broilo, C. (2007). Estudantes e Avaliação da Universidade: Um Estudo Conjunto Brasil-Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 661-686.
- Leite, S. (2006). *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lelis, I. (2012). O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. *Sociologias*, 14(29), 152-174.
- Lessard-Hébert, M., Goyette G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Lewis, L. & Patrinos, H. (2011). *Framework for Engaging the Private Setor in Education*. Washington, DC: World Bank.
- Lima, L. (2006). Capítulo I – Administração da Educação e Autonomia das escolas. In L. Lima, J. Pacheco, M. Esteves & R. Canário, *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 5-66). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Retirado de: <http://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Trabalho%20CNE.SPCE.pdf>
- Lima, L. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Revista de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 19, 227-253.
- Lima, L. (2012). Elementos de hiperburocratização da administração educacional. In C. Lucena & J. Silva Júnior (Orgs.), *Trabalho e educação no século XXI: Experiências internacionais* (pp. 129- 158). São Paulo: Xamã.
- Lima, L. (2015). O Programa “Aproximar Educação”, os municípios e as escolas: descentralização democrática ou desconcentração administrativa? *Questões atuais de Direito Local*, 5, 7-24.
- Lira, M., Gonçalves, M. & Marques, M. (2015). Instituições de Ensino Superior públicas em Portugal sua administração sob as premissas da New Public Management e da crise econômica global. *Revista Brasileira de Educação*, 20(60), 99-119.
- Lobo, A. (2006). O sistema educativo na Finlândia. *A página da educação*, 159. Retirado de: [http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM\\_Doc/Mid\\_2/Doc\\_11814/Doc/P%C3%A1gina\\_11814.pdf](http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_11814/Doc/P%C3%A1gina_11814.pdf)
- Lopes, A. (s/d). *Marcos e marcas das políticas de educação na (re)construção da identidade profissional dos professores portugueses: rumo a uma política pedagógica*. Retirado de: [https://www.essr.net/~jafundo/mestrado\\_material\\_itgjkhnld/SP/Culturas%20e%20identidades%20profissionais/7Identidades%20Profissionais%20Am%C3%A9lia%20Lopes.doc](https://www.essr.net/~jafundo/mestrado_material_itgjkhnld/SP/Culturas%20e%20identidades%20profissionais/7Identidades%20Profissionais%20Am%C3%A9lia%20Lopes.doc)
- Lopes, A., Cavalcante, M., Oliveira, D. & Hypólito, A. (2014). *Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança*. FCPEUP: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

- Lopes, M. (2015). A crise da educação como bem social – a propósito do caso português. *Investigar em Educação*, 11(3), 33-48.
- Lopes, M. (2016). As lideranças na gestão de boas escolas: no contexto das políticas educativas europeias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 145-160.
- Lordêlo, J. & Dazzani, M. (2009). *Avaliação educacional: desatando e reatando nós*. Salvador: EDUFBA.
- Lovelock, C. (1983). Classifying services to gain strategic marketing insights. *Journal of Marketing*, 47, 9-20.
- Lück, H. (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo.
- Lück, H. (2017). *Gestão educacional: Uma questão paradigmática*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Macedo, M. (2015). *Avaliação do desempenho docente enquanto orientadora do desenvolvimento profissional*. Dissertação de Mestrado. Castelo Branco: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Machado, E., Abelha, M., Barreira, C. & Salgueiro, A. (2012). Avaliação pelos Pares. Percurso Normativo da Avaliação do Desempenho Docente em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(1), 73-93.
- Machado, E., Alves, M., & Gonçalves, F. (2011). Apresentação da obra. In E. Machado, M. Alves & F. Gonçalves (Orgs.), *Observar e avaliar as práticas docentes* (pp. 7-16). Santo Tirso: De facto Editores.
- Machado, J. (2014). Descentralização e Administração Local: os municípios e a educação. In J. Machado & J. Matias Alves, *Município, território e educação – a administração local da educação e da formação* (pp. 39-56). Porto: Universidade Católica do Porto.
- Machado, J. & Formosinho, J. (2010). Desempenho, mérito e desenvolvimento - Para uma avaliação mais profissional dos professores. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores* (pp. 97-118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Madureira, C. (2015). A reforma da Administração Pública Central no Portugal democrático: do período pós-revolucionário à intervenção da troika. *Rev. Adm. Pública*, 49(3), 547-562.

- Magalhães, A., Veiga, A., Amaral, A., Sousa, S. & Ribeiro, F. (2013). Governance of Governance in Higher Education: Practices and lessons drawn from the Portuguese case. *Higher Education Quarterly*, 67(3), 295–311.
- Magalhães, M. (2014). *Contributos da avaliação organizacional para a melhoria da escola*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação – Supervisão Pedagógica. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Malhotra, N. & Birks, D. (2007). *Marketing Research: An Applied Approach* (3rd European edition). Harlow: Prentice Hall/Financial Times.
- Mancebo, D. (2004). Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. *Educação & Sociedade*, 25(88), 845-866.
- Mano, M. & Marques, M. (2012). Novos modelos de governo na universidade pública em Portugal e competitividade. *Revista de Administração Pública*, 46(3), 721-736.
- Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (5ª ed). Pero Pinheiro: ReportNumber.
- Marques, R. & Silva, D. (2008). As Parcerias Público-Privadas em Portugal. Lições e Recomendações. *Tékhnē - Revista de Estudos Politécnicos*, 10, 33-50.
- Márquez, C., Roca, M. & Via, A. (2003). Plantejar bones preguntes: El punt de partida per mirar, veure i explicar amb sentit. In Sanmarti (coord.), *Aprendre ciències tot aprenent a escriure ciència* (pp.29-58). Barcelona: Edicions 62.
- Marsh, H. (1984). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility. *Journal of Educational Psychology*, 76, 707-754.
- Matos, A. (2014). *Avaliação de Desempenho Docente: Necessidade ou Imperativo Legal?* Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- McDaniel, C. & Gates, R. (2003). *Pesquisa de Marketing*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction* (5th ed.). New York: Longman.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(2), 49-65.

- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mészáros, I. (2005). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- Minayo, M. (2002). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Minayo, M. (2009). Construção de Indicadores Qualitativos para Avaliação de Mudanças. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 33 (1 Supl. 1), 83-91.
- Minayo, M, Assis, S. & Souza, E. (2008). *Avaliação por triangulação de métodos*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Mizala, A. & Romaguera, P. (2004). O Sistema Nacional de Avaliação do Desempenho Docente (SNDE) no Chile. In Conferência Regional, *O desempenho dos professores na América Latina e no Caribe: novas prioridades*. São Paulo: Fundação Victor Civita.
- Morais, J. (2016). *Políticas públicas de recrutamento de professores: Desafios a partir da seleção de docentes pelas escolas TEIP*. Dissertação de Doutoramento em Administração e Política Educacional. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação.
- Morais, N. (2005). *Percepções do Ensino pelos Alunos: Proposta de Instrumento de Avaliação para o Ensino Superior*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Morais, N., Almeida, L. & Montenegro, M. (2006). Percepções do ensino pelos alunos: Uma proposta de instrumento para o Ensino Superior. *Análise Psicológica*, 1(XXIV), 73-86.
- Moreira, M. (1981) Avaliação do professor pelo aluno como instrumento de melhoria do Ensino Universitário. *Educação e Seleção*, 4, 109-123.
- Moura, A. (2014). *O contributo da avaliação do desempenho docente para o desenvolvimento profissional: a perspetiva dos diretores e dos docentes avaliadores e avaliados*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras – Viseu: Faculdade de Educação e Psicologia.
- Murillo, F. (2008). Uma visão panorâmica da avaliação do desempenho docente na europa e na américa. *Atas da Conferência Internacional. Avaliação de Professores. Visões e Realidades* (pp. 33-48). Lisboa: Ministério da Educação.

- Nascimento, S., Pereira, A. & Domingues, M. (2010). A Perceção dos Discentes sobre o Desempenho dos Docentes dos Cursos de Ciências Contábeis e Administração da Universidade Regional de Blumenau. *ConTexto*, 10(18), 7-17.
- Nascimento, S. & Rocha, I. (2015). Avaliação de Desempenho Docente na Perceção dos Alunos de Ciências Contábeis e Administração de uma Instituição de Ensino Superior da Grande Florianópolis. *Unoesc & Ciência – ACSA*, 6(1), 43-54.
- Neri de Souza, F., Costa, A. P., & Moreira, A. (2011). Análise de Dados Qualitativos Suportada pelo Software WebQDA. In *Atas da VII Conferência Internacional de TIC na Educação: Perspetivas de Inovação* (pp. 49–56). Braga: Universidade do Minho.
- Neto-Mendes, A. (2014). “Descentralização”, “municipalização” ou desregulação da Educação? *Revista do Nova Ágora – Centro de Formação de Associação*, 4, 7-10.
- Neto-Mendes, A., Costa, J. & Ventura, A. (2003). Ranking de escolas em Portugal: um estudo exploratório. *REICE – Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1). Retirado de: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/NCV.pdf>
- Neto-Mendes, A., Costa, J. & Ventura, A. (Orgs.) (2011). A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais. *Atas do VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa, *Os Professores e a sua formação* (pp. 15-34). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nunes, M. & Neira (2015). A avaliação no Ensino Superior privado como tecnologia neoliberal de regulação. *Avaliação*, 2(2), 377-399.
- Oliveira, C. (2015). *Opiniões de professores sobre o contributo da autoavaliação docente na melhoria das suas práticas pedagógicas*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Supervisão Pedagógica. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Oliveira, D. (2017). *Qualidade da educação em Portugal: o papel da avaliação externa de escolas*. Tese de Doutoramento em Educação. Universidade de Aveiro: Departamento de Educação e Psicologia.



- Pacheco, J. (2003). Políticas educativas para o Ensino Superior na União Europeia: um olhar do lado português. *Educação & Sociedade*, 24(82), 17-36.
- Pacheco, J. & Flores, M. (1999). *Formação e avaliação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. & Pestana, T. (2014). Globalização, aprendizagem e trabalho docente. *Educação*, 37(1), 24-32.
- Pacheco, N. (2014). Reflexiones sobre evaluación de la enseñanza del diseño gráfico en la universidad. *Praxis & Saber*, 5(10), 171-192.
- Palitot, M., Santos, C. & Brito, L. (2015). A Construção da Cultura de Avaliação na Universidade Federal da Paraíba – UFPB. *Simpósio Avaliação da Educação Superior*. Porto Alegre: AVALIES.
- Paro, V. (2015). *Diretor escolar: educador ou gerente*. São Paulo: Cortez Editora.
- Pascueiro, L. (2009). Breve contextualização ao tema da democratização do acesso ao Ensino Superior: A presença de novos públicos em contexto universitário. *Educação, Sociedade & Culturas*, 28, 31-52.
- Patrinos, H., Barrera-Osorio, F. & Guáqueta, J. (2009). *The Role and Impact of Public-Private Partnerships in Education*. Washington: The World Bank.
- Pépin, L. (2006). *Histoire de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Pereira, F., Costa, N., & Neto-Mendes, A. (2004). Colaboração docente na gestão do currículo – o papel do departamento curricular. In J. A. Costa, A. I. Andrade, A. Neto-Mendes & N. Costa (orgs.). *Gestão curricular: percursos de investigação* (pp. 143-158). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, I. (2009). Avaliação do desempenho docente e conflitos profissionais: ensaio de um enquadramento e exploração de evidências sobre o caso português. *Working Paper N.º 58*. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.
- Pereira, L. (2014). *Inventário de percepção de aprendizagem de competências, suporte à transferência e desempenho docente: construção e evidências de validação*. Dissertação de Mestrado em Administração. Universidade Federal da Bahia: Escola de Administração.

- Pereira, M. (2010). *Municípios e educação em Portugal: um processo de “municipalização”?* Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação.
- Pereira, M. (2012). *O Percurso Curricular Alternativo, um desafio à Inovação Pedagógica? Uma abordagem etnográfica aos cenários de aprendizagem de uma turma de 5º ano com proposta de PCA*. Tese de Doutoramento em Ciências Sociais. Madeira: Funchal e Universidade da Madeira.
- Pereira, M. & Brazão, P. (2013). Evolução curricular em Portugal: relações e tensões. In A. Mendonça. (Org.). *O futuro da escola pública* (pp. 164-276). Funchal: CIE-UMa.
- Pereira, O. (2011). O processo de avaliação - aprendizagem e a mercantilização no Ensino Superior. *Revista de Educação*, 14(17), 87-102.
- Peterson, K. (1995). *Teacher evaluation: a comprehensive guide to new directions and practices*. California: Corwin Press.
- Petronilho, A. (2015). Universidades privadas sem condições para abrir cursos de medicina. *Diário Económico*. Retirado de: [https://www.ulisboa.pt/wp-content/uploads/3mar\\_FM.pdf](https://www.ulisboa.pt/wp-content/uploads/3mar_FM.pdf)
- Philadelpho, P. & Macêdo, K. (2007). Avaliação de desempenho como um instrumento de poder na gestão de pessoas. *Aletheia*, 26, 27-40.
- Pimentel, G., Palazzo, J. & Oliveira, Z. (2009). Os planos de carreira premiam os melhores professores?. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 17(63), 355-380.
- Pinhal, J. (2005). O território educativo e as comunidades locais. *Seminário Educação, Desporto e Desenvolvimento Regional*. Associação de Municípios do Distrito de Évora, Vendas Novas.
- Pinto, J. & Oliveira, E. (2005). Métodos de Avaliação do Desempenho dos Docentes Universitários. *Ensino Superior*, 1, 7-14.
- Pires, E. (1988). A Massificação Escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 27-43.
- Pitman, T. (2014). Reinterpreting higher education quality in response to policies of mass education: the Australian experience. *Quality in Higher Education*, 20(3), 348-363.
- Pitta e Cunha, P. (s/d). *A integração europeia e a crise do euro*. Retirado de: <https://portal.oa.pt/upl/%7Bf77c931b-241d-4010-94ec-ca81d534f0e4%7D.pdf>

- Pollitt, C. (2001). Convergence: the useful myth?. *Public Administration*, 79(4), 933-947.
- Porfírio, M. (2014). Mega Agrupamento de Escolas - organização pedagógica, vertical e em rede: um projeto de intervenção. In A. Pires, A. Vasconcelos, C. Figueiredo & M. Alves (coords.), *Trabalhar (s)em Rede em Educação: dinâmicas de cooperação* (pp. 153-165). Óbidos: Várzea da Rainha Impressores SA.
- Queiroga, L. (2015). *Avaliação do Desempenho. Docente Contributo da avaliação pelos pares para o desenvolvimento profissional dos professores*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Ramos, I., Santos, E. & Xavier, D. (2015). A precariedade laboral dos jovens graduados: contextualização político-educativa (pp. 194-199). *'Investigação, Práticas e Contextos em Educação: Atas da IV Conferência Internacional*. Instituto Politécnico de Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, 8-9 maio.
- Raposo, N. (2011). A Qualidade no Ensino Superior – Exigências e Limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, extra-série, 357-372.
- Rego, C. (2014). A Rede de Ensino Superior em Portugal: contributos para a reflexão. *Revista SNSSup*, 48. Retirado de: [http://www.snesup.pt/htmls/\\_dllds/Ensino\\_Superior\\_n\\_48-pags\\_8\\_15\\_Rede\\_Ensino\\_Superior\\_Portugal\\_contributos\\_para\\_reflexao.pdf](http://www.snesup.pt/htmls/_dllds/Ensino_Superior_n_48-pags_8_15_Rede_Ensino_Superior_Portugal_contributos_para_reflexao.pdf)
- Reis, J., Rodrigues, J., Santos, A. & Teles, N. (2013). Compreender a Crise: A economia portuguesa num quadro europeu desfavorável. In *A anatomia da crise: identificar os problemas para construir as alternativas. 1.ª relatório, preliminar, do Observatório sobre Crises e Alternativas* (pp. 12-67). Retirado de: [http://www.ces.uc.pt/ficheiros2/files/Relatorio\\_Anatomia\\_Crise\\_final\\_.pdf#page=12](http://www.ces.uc.pt/ficheiros2/files/Relatorio_Anatomia_Crise_final_.pdf#page=12)
- Ribeiro, M. (2013). *Opiniões de Avaliadores e Avaliados sobre os Efeitos da Avaliação de Desempenho nas Práticas Letivas dos Avaliados. Estudo Exploratório de Caso*. Dissertação de Mestrado. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Ristoff, D. (2013). Os desafios da educação superior na Ibero-América: inovação, inclusão e qualidade. *Avaliação*, 18(3), 519-545.
- Rocha, J. & Araújo, J. (2007). Administrative Reform in Portugal: problems and prospects. *International Review of Administrative Sciences*, 73(4), 583-596.

- Rondinelli, D., McCullough, J. & Johnson, R. (1998). Analysing Decentralization Policies in Developing Countries – a Political-Economy Framework. *Development and Change*, 20, 57-59.
- Sakai, J., Duarte, W., Ballas, Y., Ukita, G., Malta, C. & Sakai, H. (2012). Desempenho escolar e a relação professor-aluno por meio do teste do par educativo. *Boletim de Psicologia*, 62(137), 221-238.
- Santiago, P. (2009). *Políticas educativas no espaço europeu: Um novo traçado na cooperação europeia*. Dissertação de Mestrado em Relações Internacionais. Universidade de Coimbra: Faculdade de Economia.
- Santiago, R. & Carvalho, T. (2012). Managerialism Rhetorics in Portuguese Higher Education. *Minerva*, 50, 511–532.
- Santiago, R., Carvalho, T. & Ferreira, A. (2013). As universidades portuguesas na senda da investigação empreendedora: onde estão as diferenças? *Análise Social*, 208, xlviii (3.º), 594-620.
- Santo, E. & Santos, F. (2010). Avaliação de Desempenho Docente: Um Estudo de Caso numa Instituição de Ensino Superior privado em Salvador – Bahia, Brasil. *X Colóquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*. Retirado de:  
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/96976/AVALIA%C3%87%C3%83O%20DE%20DESEMPENHO%20DOCENTE%20UM%20ESTUDO%20DE%20CASO%20NUMA%20INSTI.pdf?sequence=1>
- Santos, A. (2009). Avaliação de Professores em Portugal. In J. Ruivo & A. Trigueiros (Orgs.), *Avaliação de Desempenho de Professores* (pp. 11-22). Vila Real: Associação Nacional de Professores.
- Santos, A. (2012). *Avaliação do Desempenho Docente em Portugal: Que Impactos? Perceção dos Professores de uma Escola do 3.º Ciclo*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Santos, A. (2013). *Gestão e Administração Escolar: Perspetivas de diretores e professores perante as novas políticas educativas*. Dissertação de Mestrado em Ciências do Trabalho e Relações Laborais. Instituto Universitário de Lisboa: ISCTE.
- Santos, B. (1996). *Um discurso sobre as ciências* (8.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.

- Santos, L. (2004). Formação de professores na cultura do desempenho. *Educ. Soc.*, 25(89), 1145-1157.
- Saraiva, M. (2008). La calidad y los “clientes” de la enseñanza superior portuguesa. *Horizontes educacionales*, 13 (2), 41-54.
- Sarrico, C. (2010). *Indicadores de Desempenho para Apoiar os Processos de Avaliação e Acreditação de Cursos*. Retirado de: [http://www.a3es.pt/sites/default/files/Estudo\\_IndicadoresDesempenho.pdf](http://www.a3es.pt/sites/default/files/Estudo_IndicadoresDesempenho.pdf)
- Sebastião, J. & Correia, S. (2007). A democratização do ensino em Portugal. In J. Viegas, H. Carreiras & A. Malamud (orgs.), *Instituições e Política, (Portugal no Contexto Europeu, vol. I)* (pp. 107-135). Oeiras, Celta Editora.
- Secchi, L. (2009). Modelos organizacionais e reformas da administração pública. *Revista de Administração Pública*, 43(2), 347-69.
- Serikawa, L. & Moura, L. (2016). Cultura avaliativa: o impulso dado pelo MERCOSUL para a consolidação dos sistemas de avaliação sul-americanos. *Acta Scientiarum Education*, 38(4), 405-413.
- Silva, A. (2014). *Novas Funções na Administração Pública Local em Portugal no período 2007-2013*. Dissertação de Mestrado em Contabilidade e Administração Pública. Universidade de Aveiro: ISCA.
- Silva, A., Machado, M. & Leite, T. (2014). Avaliação de desempenho docente, supervisão e desenvolvimento profissional. *Da Investigação às Práticas*, 5(1), 41-66.
- Silva, J. (2006). *Avaliação Institucional em Instituições de Ensino Superior Privadas: Instrumento de Asseguração da Qualidade*. Dissertação de Mestrado. Goiânia: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.
- Silva, M. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. *Interacções*, 27, 283-304.
- Silva, M. & Pérez, I. (2012). *Docência no Ensino Superior*. Curitiba: IESDE Brasil S.A.
- Silva, N. (2015). *O Abandono no Ensino Superior: um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado em Sociologia – Desenvolvimento e Políticas Sociais. Universidade do Minho: Instituto de Ciências Sociais.
- Silva, S. (2016). *Governo chega a acordo e não sobe financiamento do Ensino Superior*. Jornal Público. Retirado de:

<https://www.publico.pt/2016/07/15/sociedade/noticia/financiamento-do-ensino-superior-nao-sofre-mexidas-ate-ao-final-da-legislatura-1738341>.

- Silveira, J. & Teixeira da Rocha, J. (2016). Avaliação do Ensino pelos Alunos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(2), 121-205.
- Snok, I., O'Neill, J., Birks, S., Church, J. & Rawlins, P. (2013). *The assessment of teacher quality - An investigation into current issues in evaluating and rewarding teachers*. Education Policy Response Group, Institute of Education, Massey University.
- Soares, J. (2007). *Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do Ensino Fundamental*. Cadernos de Pesquisa, 37(130), 135-60.
- Soares, R. (2013). *Avaliação de Desempenho Docente – percepção dos professores e implicações na sua prática*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Soares, T. (2016). *Avaliação de desempenho em instituições de Ensino Superior: um estudo de indicadores e fatores de competitividade*. Tese de Doutoramento em Administração. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Sousa, A. & Andriola, W. (2014). Avaliação Docente na Educação Superior: Expectativas Académicas Acerca da Influência do Feedback e das Decisões Institucionais. *Revista Eletrônica Acta Sapientia*, 1(1). Retirado de: <http://www.poleduc.ufc.br/revista/index.php/actasap/article/view/2/2>.
- Sousa Fernandes, A. (1994). Educação e poder local. *Actas do seminário “Educação, Comunidade e Poder Local”* (pp. 45-64). Lisboa: CNE.
- Spooren, P., Brockx, B. & Mortelmans, M. (2013). On the validity of student evaluation of teaching: the state of the art. *Review of Educational Research*, 83(4), 598-642.
- Stronge, J. (2011). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. In M. Flores (Org), *A Avaliação de Professores numa Perspectiva Internacional: Sentidos e Implicações* (pp. 23-43). Maia: Areal Editores.
- Sursock, A. (2015). *Trends 2015: learning and teaching in European universities*. Bruxelas: European University Association.
- Tafoi, B. (2011). O papel da supervisão na mudança das práticas pedagógicas. *Interacções*, 19, 38-55.

- Teixeira, A. (2010). *A avaliação do desempenho docente e a problemática dos objetivos individuais – da prescrição às práticas*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Teodoro, A. & Estrela, E. (2010) Curriculum policy in Portugal (1995–2007): global agendas and regional and national reconfigurations. *Journal of Curriculum Studies*, 42(5), 621-647.
- Teodoro, A., Galego, C. & Marques, F. (2010). Do fim dos eleitos ao processo de bolonha: As políticas de educação superior em Portugal (1970-2008). *Ensino Em-Revista*, 17(2), 657-691.
- Thamer, R. & Lazzarini, S. (2015). Projetos de parceria público-privada: fatores que influenciam o avanço dessas iniciativas. *Rev. Adm. Pública*, 49(4), 819-846.
- Torres, P., Alcantara, P. & Irala, E. (2004). Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, 4(13), 129-145.
- Tripa, M. (1994). *O Novo Modelo de Gestão das Escolas Básicas e Secundárias*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Tubino, M. (1998). A Qualidade no Ensino Superior. *Parceria em Qualidade*, 6, 28-29. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora.
- Veiga, A., Magalhães, A., Sousa, S., Ribeiro, F. & Amaral, A. (2014). A reconfiguração da gestão universitária em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 41, 7-23.
- Veiga, C. (2007). Descentralização: Conceitos e Perspetivas. In *Colóquio sobre Descentralização e Desconcentração Administrativa: Que modelos para um pequeno estado insular como Cabo Verde*. Cabo Verde: Praia.
- Ventura, M., Ferreira, M., Loureiro, C., Oliveira, J. & Cunha, N. (2009). Qualidade e auto-avaliação no Ensino Superior – validação de escalas de opinião dos estudantes de uma Escola Superior de Enfermagem. *Revista Referência*, 10, 57-64.
- Ventura, M., Neves, M., Loureiro, C., Frederico-Ferreira, M. & Cardoso, E. (2011). O ‘bom professor’ – opinião dos estudantes. *Revista de Enfermagem Referência*, 5, 95-102.
- Vicente, M. (2014). *A Regulação da Avaliação do Desempenho do Diretor Escolar – Competências de Gestão Liderança*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

- Vieira, A. (2017). *Da patética e nefasta farsa da avaliação dos docentes universitários*.  
Jornal Público. Retirado de:  
<https://www.publico.pt/2017/02/09/sociedade/noticia/da-patetica-e-nefasta-farsa-da-avaliacao-dos-docentes-universitarios-1761170>
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho Docente: Para uma Abordagem de Orientação Transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação/Conselho Científico para Avaliação de Professores.
- Vieira, I. (2013). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Universidade Aberta: Departamento de Educação e Ensino à Distância.
- Vila e Silva, F. (2014). *Avaliação do Desempenho Docente: contributos para um quadro de referência da prática profissional*. Tese de Doutoramento. Porto: Universidade Portucalense.
- Weinberg, B., Fleisher, B. & Hashimoto, M. (2009). Evaluating Teaching in Higher Education. *The Journal of Economic Education*, 40(3), 227-261.
- Wong, W. & Moni, K. (2014). Teachers' perceptions of and responses to student evaluation of teaching: purposes and uses in clinical education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(4), 397-411.
- Yin, R. (1989). *Case study research - design and methods*. USA: Sage Publications Inc.
- Zabalza, M. (2004). *O ensino universitário: Seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

## **Legislação**

- Decreto-Lei n.º 31 658, de 21 de novembro de 1941. Diário do Governo n.º 272/1941, Série I de 21 de novembro de 1941. Ministério da Educação Nacional - Secretaria Geral.
- Decreto-Lei n. 221/74, de 27 de maio. Diário do Governo n.º 123/1974, Série I de 27 de maio de 1974. Ministério da Educação e Cultura.
- Decreto-Lei n.º 448/79, de 13 de novembro. Diário da República, n.º 262/1979, Série I de 13 de novembro de 1979. Ministério da Educação.



Decreto-Lei n.º 185/81, de 1 de julho. Diário da República n.º 148/1981, Série I de 11 de julho de 1981. Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro. Diário da República n.º 29, Série I de 3 de fevereiro de 1981. Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 172/91 de 10 de maio. Diário da República n.º 107, Série I-A de 10 de maio de 1991. Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 16/1994 de 22 de janeiro. Diário da República n.º 18, Série I-A, de 22 de janeiro. Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio. Diário da República n.º 102, Série I-A, de 4 de maio. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 94/99, de 23 de março. Diário da República n.º 69/1999, Série I-A. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto. Diário da República n.º 151/2013, Série I. Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei nº. 64/2006, de 21 de março. Diário da República n.º 57, Série I-A. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março. Diário da República n.º 60, Série I-A, de 24 de março. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Decreto-Lei 88/2006, de 23 de maio. Diário da República n.º 99, Série I-A. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Decreto-Lei n.º 276-C / 2007, de 31 de julho. Diário da República n.º 146/2007, 3º Suplemento, Série I de 31 de julho de 2007. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 369/2007 de 5 de novembro. Diário da República n.º 212, Série I, de 5 de novembro. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro. Diário da República n.º 251, Série I. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Decreto-Lei 107/2008, de 25 de junho. Diário da República n.º 121/2008, Série I de 25 de junho de 2008. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Decreto-Lei n.º 205/2009, de 31 de agosto. Diário da República n.º 168/2009, Série I. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Decreto-Lei n.º 207/2009, de 31 de agosto. Diário da República n.º 168/2009, Série I. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho. Diário da República n.º 120/2010, Série I. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro. Diário da República n.º 176/2016, Série I. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Lei n.º 9/79, de 19 de março. Diário da República n.º 65/1979, Série I de 19 de março de 1979. Assembleia da República.

Lei n.º 1/82, de 30 de setembro. Diário da República n.º 227, Série I de 30 de setembro de 1982. Assembleia da República.

Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Diário da República n.º 237, Série I, de 14 de outubro de 1986. Ministério da Educação.

Lei n.º 108/88, de 24 de setembro. Autonomia das universidades. Diário da República n.º 222, Série I, de 24 de setembro de 1988. Assembleia da República.

Lei n.º 54/90, de 5 de setembro. Diário da República n.º 205/90, Série I, de 5 de setembro de 1990. Assembleia da República.

Lei n.º 38/1994 de 21 de novembro. Diário da República n.º 269, Série I-A, de 21 de novembro. Assembleia da República.

Lei nº 26/2000, de 23 de agosto. Diário da República n.º 194, Série I-A, de 23 de agosto de 2000. Assembleia da República.

Lei n.º 1/2003 de 6 de janeiro. Diário da República n.º 4, Série I-A, de 6 de janeiro. Assembleia da República.

Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto. Estabelece as bases do financiamento do Ensino Superior. Alterado pela Lei nº 62/2007 de 10 de setembro. *Regime jurídico das instituições de Ensino Superior*. Diário da República, n.º 174, Série I, 10 de setembro de 2007.

Lei Orgânica 2/2006 de 3 de maio. Boletín Oficial del Estado (Legislación Consolidada). Retirado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Lei n.º 38/2007 de 16 de agosto. Diário da República n.º 157, Série I-A, de 16 de agosto. Assembleia da República.

Lei n.º 62/2007 de 10 setembro. Diário da República n.º 174, Série I, de 10 setembro. Assembleia da República.

Lei n.º 7/2010, de 13 de maio. Diário da República n.º 93/2010, Série I. Assembleia da República.

Lei n.º 8/2010, de 13 de maio. Diário da República n.º 93/2010, Série I. Assembleia da República.

Lei 33/2012, de 23 de agosto. Diário da República n.º 163/2012, Série I de 23 de agosto de 2012. Assembleia da República.

Lei n.º 41/2016, de 28 de dezembro. Diário da República n.º 248/2016, Série I de 28 de dezembro de 2016. Assembleia da República.

Portaria n.º 401/2007, de 5 de abril. Diário da República n.º 68/2007, Série I de 4 de abril de 2007. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Proposta de Lei n.º 36/XIII. Grandes Opções do Plano 2017. Retirado de: <http://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf?path=6148523063446f764c3246795a5868774d546f334e7a67774c336470626d6c7561574e7059585270646d467a4c31684a53556b76644756346447397a4c33427762444d324c56684a53556b755a47396a&fich=ppl36-XIII.doc&Inline=true>

Regulamento n.º 392/2013 de 16 de outubro. Diário da República n.º 200, Série II, de 16 de outubro. Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

### ***Outros documentos***

A3ES (2012). *Missão*. Retirado de: <http://www.a3es.pt/pt/o-que-e-a3es/missao>

Associação Portuguesa do Ensino Superior privado (APESP) (s/d). *Quem somos*. Retirado de: <http://www.apesp.pt/apesp/quem-somos/>

Comissão Europeia (2009). *Consulta sobre a futura estratégia «UE 2010»*. Bruxelas: Comissão Europeia.

Conferência Ministerial do Ensino Superior (1999). *The Bolonha declaration of 19 June 1999. Join declaration of the European Ministers of Education*. Retirado de: <http://www.ehea.info/>.

Conselho Nacional de Educação [CNE] (2012). *Autonomia e Governança das Instituições Públicas de Ensino Superior*. Retirado de:

[http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios\\_e\\_coloquios/Autonomia\\_e\\_Governan%C3%A7a\\_das\\_Institui%C3%A7%C3%B5es\\_P%C3%ABlicas\\_de\\_Ensino\\_Superior.pdf](http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/Autonomia_e_Governan%C3%A7a_das_Institui%C3%A7%C3%B5es_P%C3%ABlicas_de_Ensino_Superior.pdf)

CNE (2013). *Recomendação sobre Estado da Educação 2012 – Autonomia e Descentralização*. Retirado de: [http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2013/EE\\_DR\\_2012.pdf](http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2013/EE_DR_2012.pdf).

Direção Geral do Ensino Superior [DGES] (s/d). *Portuguese Higher Education*. Retirado de: <http://www.studyinportugal.edu.pt/index.php/study/portuguese-higher-education>

DGES (2016). *As estatísticas de acesso 2016*. Retirado de: [www.dges.mctes.pt/estatisticasacesso/2016/](http://www.dges.mctes.pt/estatisticasacesso/2016/).

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência [DGEEC] (2017). *Dados e Estatísticas de Cursos Superiores*. Retirado de: <http://infocursos.mec.pt/nota.asp>

Educação na Finlândia. Retirado de: [http://www.oph.fi/download/151279\\_education\\_in\\_finland\\_portuguese\\_2013.pdf](http://www.oph.fi/download/151279_education_in_finland_portuguese_2013.pdf)

Eurydice (2008). *Níveis de autonomia e responsabilidades dos professores na Europa*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação.

Eurydice (2012). *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Retirado de: [http://media.ehea.info/file/2012\\_Bucharest/79/5/Bologna\\_Process\\_Implementation\\_Report\\_607795.pdf](http://media.ehea.info/file/2012_Bucharest/79/5/Bologna_Process_Implementation_Report_607795.pdf)

Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa [FCUL] (2017). *Inquéritos Pedagógicos*. Retirado de: <https://ciencias.ulisboa.pt/pt/inqu%C3%A9ritos-pedag%C3%B3gicos>

Fenprof (2012). *O sistema de Ensino Superior em Portugal*. Retirado de: [http://www.fenprof.pt/download/fenprof/sm\\_doc/mid\\_132/doc\\_6444/anexos/sesp\\_parte\\_i.pdf](http://www.fenprof.pt/download/fenprof/sm_doc/mid_132/doc_6444/anexos/sesp_parte_i.pdf)

Green Savers. Retirado de: <http://greensavers.sapo.pt/2013/12/12/incubadora-de-inovacao-da-universidade-de-lisboa-faturou-e6-milhoes-em-2013/>

Incubadora de Empresas da Universidade de Aveiro. Retirado de : <http://www.ua.pt/ieua/PageText.aspx?id=17532>

Inquérito de Apreciação do Processo de Ensino-Aprendizagem na UA. Retirado de:  
[https://sgq.ua.pt/pea/Documentos/SGQ\\_InqPedEx1.pdf](https://sgq.ua.pt/pea/Documentos/SGQ_InqPedEx1.pdf).

Inspeção-Geral da Educação e Ciência [IGEC] (2013). *Avaliação externa das escolas 2011-2012 – Relatório*. Retirado de: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_2011-2012\\_RELATORIO.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2011-2012_RELATORIO.pdf)

IGEC (2014). *Plano de Atividades 2014*. Retirado de: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Instrumentos\\_Gestao/IGEC\\_PA\\_2014.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Instrumentos_Gestao/IGEC_PA_2014.pdf)

Instituto Politécnico do Porto (2015). *Manual da Qualidade. Versão 0.1/2015*. Retirado de: [https://www.ipp.pt/apresentacao/qualidade/MQIPP\\_2015.pdf](https://www.ipp.pt/apresentacao/qualidade/MQIPP_2015.pdf)

Instituto Superior de Ciências Educativas (2015). *Avaliação e Promoção da Qualidade ISCE – Enquadramento Geral*. Retirado de:  
<http://isce.pt/pdfs/enquadramentogeral.pdf>.

Jornal Público. Retirado de:  
<https://www.publico.pt/2016/07/15/sociedade/noticia/financiamento-do-ensino-superior-nao-sofre-mexidas-ate-ao-final-da-legislatura-1738341>

Jornal Público. Retirado de:  
<https://www.publico.pt/2013/03/08/sociedade/noticia/avaliacao-docente-em-portugal-nao-corresponde-as-boas-praticas-propostas-pela-ocde-1587113>

Jornal Público. Retirado de:  
<https://www.publico.pt/2015/01/21/sociedade/noticia/avaliacao-dos-professores-1682784>

Jornal Expresso. Retirado de: <http://expresso.sapo.pt/sociedade/2016-02-27-A-avaliacao-que-temos-nao-passa-de-uma-ficcao>

Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior [MCTES] (2011). *Reforma e modernização do Ensino Superior em Portugal, 2005-2011: Síntese de ações de política e principais resultados*. Retirado de:  
<http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes6/Reforma%20do%20ensino%20superior%202005-2011%20-%20versao%20final%20rev%2018jun2011.pdf>.

NERLEI – Associação Empresarial da Região de Leiria. Retirado de:  
<http://www.nerlei.pt/pt/a-nerlei/projetos/3683-iddnet-incubadora-d-dinis>

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE] (2013). *Education at a glance 2013: OECD indicators*. OECD Publishing. DOI: 10.1787/eag-2013-en.

OCDE (2014). *Education at a Glance 2014: highlights*. Paris: OECD.

Parque de Ciência e Tecnologia da Universidade do Porto. Retirado de: <http://uptec.up.pt/incubacao>

Pordata (2016a). *Alunos matriculados no Ensino Superior: total, por subsistema e por tipo de ensino – Portugal*. Retirado de: <http://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+matriculados+no+ensino+superior+total++por+subsistema+e+por+tipo+de+ensino-1019>

Pordata (2016b). *Docentes do Ensino Superior: total e por subsistema de ensino*. Retirado de: <http://www.pordata.pt/Portugal/Docentes+do+ensino+superior+total+e+por+subsistema+de+ensino-225>.

Pordata (2016c). *Alunos matriculados no Ensino Superior privado por cada 100 alunos matriculados no Ensino Superior público*. Retirado de: <http://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+matriculados+no+ensino+superior+privado+por+cada+100+alunos+matriculados+no+ensino+superior+p%C3%ABablico+-+1050>.

Presidência do Conselho de Ministros (2016). *Grandes Opções do Plano 2017*. Retirado de: [http://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf?path=6148523063446f764c3246795a5868774d546f334e7a67774c336470626d6c7561574e7059585270646d467a4c31684a53556b76644756346447397a4c33427762444d324c56684a53556c664d5335775a47593d&fich=ppl36-XIII\\_1.pdf&Inline=true](http://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf?path=6148523063446f764c3246795a5868774d546f334e7a67774c336470626d6c7561574e7059585270646d467a4c31684a53556b76644756346447397a4c33427762444d324c56684a53556c664d5335775a47593d&fich=ppl36-XIII_1.pdf&Inline=true)

República Portuguesa (s/d). *Programa Aproximar - estratégia para a reorganização dos serviços de atendimento da Administração Pública*. Retirado de: <http://www.sipe.pt/doc.php?co=538>

Secretaria de Estado do Ensino Superior (2014). *Linhas de Orientação Estratégica para o Ensino Superior*. Retirado de: [http://www.snesup.pt/htmls/\\_dlDs/Orientacao-07Mai14-Final.pdf](http://www.snesup.pt/htmls/_dlDs/Orientacao-07Mai14-Final.pdf).

Sistema Interno de Garantia da Qualidade do Ensino da Universidade de Aveiro (2016). *Manual da Qualidade*. Aveiro: SIGQ da Universidade de Aveiro.

Sistema de Garantia da Qualidade do Ensino da Universidade de Aveiro [SGQ\_ensino] (2017). Sistema de Garantia da Qualidade do Ensino. Retirado de: [https://sgq.ua.pt/SGQ\\_Login.aspx](https://sgq.ua.pt/SGQ_Login.aspx)

UNESCO (2009). *Declaração da Conferência Mundial de Educação Superior*. Paris: UNESCO.

Universidade de Aveiro\_Online (2017). Inquérito pedagógico aos estudantes para melhorar a qualidade do ensino na UA. Retirado de: <https://uaonline.ua.pt/pub/detail.asp?c=50972>.

Universidade do Porto (2017). Inquéritos Pedagógicos na Universidade do Porto. Retirado de: [https://sigarra.up.pt/up/pt/web\\_base.gera\\_pagina?p\\_pagina=inqu%C3%A9ritos%20pedag%C3%B3gicos%20na%20u.porto](https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=inqu%C3%A9ritos%20pedag%C3%B3gicos%20na%20u.porto)

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro [UTAD] (2015). Questionário Pedagógico uma ferramenta de diagnóstico e de avaliação. Retirado de: <http://www.utad.pt/vPT/Area2/noticias/Paginas/Quest-Pedag-ferramenta-de-diag-de-aval.aspx>

WeqQDA - software de análise qualitativa de dados. Retirado de: <https://www.webqda.net/o-webqda/>





## **ANEXOS**

---



## **Anexo I - Pedido formal de intervenção na IES privada**

**Exmo. Senhor Presidente do Conselho de Direção  
Professor Doutor [REDACTED]**

[REDACTED], 6 de agosto de 2015

**Assunto: Pedido para presença e intervenção na [REDACTED]  
[REDACTED], no âmbito do trabalho de  
investigação para a elaboração da tese de Doutoramento**

Isabel Cristina de Oliveira Ramos, aluna de Doutoramento em Educação pela Universidade de Aveiro, vem solicitar a V. Exa. autorização para desenvolver o trabalho de investigação, para posterior elaboração da sua tese de Doutoramento, na Escola à qual preside.

O trabalho já definido e enviado por e-mail, a 26 de julho de 2015, conta com aplicação de questionários (a alunos e professores), entrevista (ao Diretor), focus group (com professores) e culmina com sessões de formação (aos professores).

Com o trabalho de investigação “Avaliação da Qualidade Pedagógica no Ensino Superior privado: Estudo de Caso” pretende-se compreender as políticas de qualidade que se instalaram nos sistemas educacionais, visando contribuir para uma melhor compreensão das representações sociais dos alunos, diretor da Instituição de Ensino Superior e professores sobre a Avaliação da Qualidade Pedagógica, bem como a melhoria das práticas docentes.

Agradece, desde já, a vossa disponibilidade e colaboração e fica ao dispor para quaisquer informações adicionais.

Com os melhores cumprimentos

---

**(Isabel Cristina de Oliveira Ramos)**

Contacto:  
[isabel\\_amos@hotmail.com](mailto:isabel_amos@hotmail.com)  
Telf. 916568371



## Anexo II - Inquérito por questionário distribuído pelos alunos



### A IMPORTÂNCIA DOS QUESTIONÁRIOS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE PEDAGÓGICA DOS DOCENTES

O *objetivo deste questionário* é o de recolher indicadores sobre a importância que os Estudantes atribuem ao desempenho dos Docentes do Ensino Superior privado e descrever a importância atribuída, pelos alunos, aos questionários de Avaliação da Qualidade Pedagógica dos Docentes, enquanto reflexo da prática profissional.

Não assine o questionário. Expresse a sua opinião livremente.

Nas linhas que se seguem encontra várias afirmações que, de um modo geral, refletem possíveis características ou comportamentos de um professor, bem como afirmações em torno dos questionários de Avaliação da Qualidade Pedagógica.

Ao lado das afirmações existe uma escala de 1 a 5, deverá assinalar com um X a alternativa que melhor expresse a sua opinião, sendo 1 – Discordo totalmente e 5 – Concordo totalmente.

Assinale apenas uma opção (de 1 a 5) para cada afirmação.

#### O PROFESSOR DESTA DISCIPLINA:

	1	2	3	4	5
1 – Parece dominar o conteúdo que ensina.					
2 – Dá explicações pouco claras.					
3 – Estimula o interesse pela matéria.					
4 – Faz bom uso de exemplos e ilustrações ao expor a matéria.					
5 – Aponta os aspetos importantes da matéria.					
6 – Costuma ser pontual.					
7 – As suas aulas, são de um modo geral, desinteressantes.					
8 – Dá aulas sem entusiasmo.					
9 – Mostra-se inseguro ao responder às perguntas dos alunos.					
10 – Aceita o ponto de vista do aluno.					
11 – Procura ajudar os alunos que têm dificuldade na matéria.					
12 – Estimula o senso crítico dos alunos.					
13 – É acessível aos alunos na sala de aula.					
14 – Raramente estabelece relações entre a matéria e a vida real.					
15 – Parece ter respeito pelo aluno enquanto pessoa.					
16 – É inacessível aos alunos fora da sala de aula.					
17 – Recomendo-o como um bom professor.					
18 – Pode, de um modo geral, lecionar melhor a disciplina.					
19 – O sistema de avaliação utilizado foi satisfatório.					
20 – Supondo que o professor realmente dê atenção às respostas, acho válido este tipo de questionário.					

No Ensino Superior, os alunos preenchem questionários que avaliam o desempenho profissional de cada docente. As afirmações seguintes abordam esse Questionário de Avaliação preenchido pelos alunos.

#### OS QUESTIONÁRIOS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE PEDAGÓGICA

	1	2	3	4	5
1 – É importante avaliar o desempenho dos meus professores.					
2 – Penso avaliar sinceramente cada professor através do questionário.					
3 – Tenho receio que as minhas notas sejam prejudicadas quando avalio o desempenho do professor.					
4 – Não concordo com este método de avaliação dos docentes.					
5 – Os questionários permitem reunir opinião útil junto da comunidade estudantil.					
6 – Os questionários permitem reunir opinião sincera junto da comunidade estudantil.					
7 – Recorrer aos questionários para avaliar os docentes é valorizar a opinião dos alunos.					
8 – Os questionários de avaliação da qualidade pedagógica são um ótimo instrumento de avaliação.					
9 – As práticas da atividade docente antes e depois do processo do Avaliação da Qualidade Pedagógica não sofrem alterações.					
10 - A direção da Escola deve usar os resultados dos questionários da Avaliação da Qualidade Pedagógica para contratar os melhores professores.					
11 – Acredito que a avaliação feita pelos alunos contribuirá para a melhoria da prática dos docentes.					

Obrigada pela atenção!

#### Anexo III – Inquérito por questionário distribuído pelos professores

## A IMPORTÂNCIA DOS QUESTIONÁRIOS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE PEDAGÓGICA DOS DOCENTES

O *objetivo deste questionário* é o de recolher indicadores sobre a percepção dos Professores relativamente ao processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica e descrever a importância atribuída, pelos Professores, aos questionários de Avaliação da Qualidade Pedagógica dos Docentes, respondidos pelos alunos, enquanto reflexo da prática profissional.

Ao lado das afirmações onde exista uma escala de 1 a 5, deverá assinalar com um X a alternativa que melhor expresse a sua opinião, sendo 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo parcialmente; 3 – Indiferente; 4 – Concordo parcialmente e 5 – Concordo totalmente. Assinale apenas uma opção (de 1 a 5) para cada afirmação.

Não assine o questionário. Expresse a sua opinião livremente.

### I. DADOS DE CARACTERIZAÇÃO

1. **Sexo:** 1.1. F ☐ 2. M ☐

#### 2. Grau Académico mais elevado:

- |                             |                          |
|-----------------------------|--------------------------|
| 2.1. Bacharelato            | <input type="checkbox"/> |
| 2.2. Licenciatura           | <input type="checkbox"/> |
| 2.3. Curso de Pós-graduação | <input type="checkbox"/> |
| 2.4. Mestrado               | <input type="checkbox"/> |
| 2.5. Doutoramento           | <input type="checkbox"/> |
| 2.6. Outros Cursos          | <input type="checkbox"/> |
| 2.6.1. Quais? _____         |                          |

3. **Tempo de docência nesta instituição:** \_\_\_\_ anos

#### 4. Contratação:

- |                           |                          |
|---------------------------|--------------------------|
| 4.1. Pertença aos quadros | <input type="checkbox"/> |
| 4.2. Contrato a termo     | <input type="checkbox"/> |

#### 5. Pertença a Órgãos de Gestão da Instituição:

5.1. Sim ☐ 5.2. Não ☐

##### 5.1.1. Se sim:

- |                                      |                          |
|--------------------------------------|--------------------------|
| 5.1.1.1. Conselho de Direção         | <input type="checkbox"/> |
| 5.1.1.2. Conselho Técnico-científico | <input type="checkbox"/> |
| 5.1.1.3. Conselho Pedagógico         | <input type="checkbox"/> |
| 5.1.1.4. Conselho Consultivo         | <input type="checkbox"/> |
| 5.1.1.5. Outro                       | <input type="checkbox"/> |

#### 6. Estatuto da carreira:

- |                            |                          |
|----------------------------|--------------------------|
| 6.1. Professor Coordenador | <input type="checkbox"/> |
|----------------------------|--------------------------|

- 6.2. Professor Adjunto ☐
- 6.3. Professor Convidado ☐
- 6.4. Professor Assistente ☐
- 6.5. Outro ☐

6.5.1. Qual? \_\_\_\_\_

-----

**7. Desempenha funções ligadas às Estruturas de Avaliação Pedagógica dos Docentes na instituição:**

7.1. Sim ☐ 7.2. Não ☐

7.1.1. Se sim, quais? \_\_\_\_\_

-----

**II. OS QUESTIONÁRIOS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE PEDAGÓGICA NESTA ESCOLA**

De um modo geral, no Ensino Superior, os alunos preenchem questionários que avaliam o desempenho profissional de cada docente. As afirmações seguintes pretendem conhecer a importância que atribui aos questionários preenchidos, pelos alunos, nesta escola.

	1	2	3	4	5
1 – É importante avaliar o desempenho dos professores, pelos alunos.					
2 – Este método de avaliação dos docentes devia terminar imediatamente.					
3 – Os questionários permitem reunir opinião útil junto da comunidade estudantil.					
4 – Os questionários permitem reunir opinião sincera junto da comunidade estudantil.					
5 – Recorrer aos inquéritos para avaliar os docentes é valorizar a opinião dos alunos.					
6 – Os questionários de Avaliação da Qualidade Pedagógica são um ótimo instrumento de avaliação.					
7 – As práticas da atividade docente antes e depois do processo do Avaliação da Qualidade Pedagógica não sofrem alterações.					
8 – Introduzo melhorias nas minhas práticas docentes para influenciar os resultados dos questionários de Avaliação da Qualidade Pedagógica.					
9 - A direção da Escola deve usar os resultados dos questionários da Avaliação da Qualidade Pedagógica para contratar os melhores professores.					
10 – Acredito que a avaliação feita pelos alunos contribuirá para a melhoria da prática dos docentes.					

**III. INFLUÊNCIA DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE PEDAGÓGICA NAS PRÁTICAS DOS DOCENTES AVALIADOS NESTA ESCOLA:**

Na sua opinião a avaliação de desempenho docente, pelos alunos, nesta escola fomenta:



	1	2	3	4	5
1 – O aumento de criatividade por parte do professor avaliado.					
2 – A criação de mais e melhores materiais pedagógico-didáticos.					
3 – A colaboração e a cooperação entre pares (docentes).					
4 – A articulação da ação dos membros dos diversos órgãos de gestão.					
5 – A realização de ações de formação contínua centradas na melhoria do ensino/aprendizagem.					
6 – O mal-estar docente nas escolas.					
7 – O melhor desempenho dos professores.					
8 - A responsabilização do professor pelas aprendizagens dos alunos.					
9 - A articulação das atividades individuais com os objetivos estratégicos da Escola.					
10 - Feedback e aconselhamento aos docentes sobre o seu desempenho.					
11 – A dignidade profissional dos docentes.					
12 – A reflexividade, a autonomia profissional e a identificação das necessidades individuais.					
13 – Mais a classificação, seriação, seleção, progressão na carreira e menos a melhoria do ensino e da aprendizagem.					
14 – A necessidade de criação de mecanismos de gestão de conflitos/interesses no sentido de garantir procedimentos transparentes e ajustados.					
15 - Uma finalidade formativa (individual e coletiva), mais do que uma finalidade de controlo.					
16 – O debate interno, na Escola, no sentido de delinear estratégias de melhoria coletivamente assumidas.					
17 – A capacidade e liderança dos coordenadores na resolução de potenciais conflitos.					

Obrigada pela atenção!



## Anexo IV – Guião de entrevista aos elementos do Gabinete da Qualidade e Auditoria



### GUIÃO DE ENTREVISTA AOS ELEMENTOS DO GABINETE DA QUALIDADE E AUDITORIA

**TEMA:** *Avaliação da Qualidade Pedagógica no Ensino Superior privado: Estudo de Caso*

#### Objetivos Gerais:

- Identificar as perceções dos membros do Gabinete da Qualidade e Auditoria da Instituição de Ensino Superior privado relativamente ao processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica;
- Compreender o papel do gabinete da Qualidade e Auditoria da Instituição de Ensino Superior privado no processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica e apoio à melhoria das práticas docentes dessa mesma Instituição.
- Caracterizar a perceção dos elementos do Gabinete da Qualidade e Auditoria da Instituição de Ensino Superior privado acerca dos inquéritos de Avaliação da Qualidade Pedagógica;
- Descrever a forma como o processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica pode influenciar as práticas dos docentes avaliados.

Blocos	Objetivos específicos	Questões
1- Legitimação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"><li>• Informar acerca das finalidades da investigação</li><li>• Motivar o entrevistado a participar, realçando o valor da colaboração</li><li>• Assegurar a confidencialidade e anonimato das declarações prestadas</li><li>• Obter autorização para a gravação da entrevista</li></ul>	
2 - Perfil do entrevistado (percurso académico e profissional)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecer o seu percurso académico e profissional</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Qual a sua formação Inicial? – breve descrição</li><li>• Que cargos tem desempenhado?</li><li>• Adquiriu alguma formação específica para o exercício do cargo ligado à Gestão da Qualidade?</li></ul>
3 - Caracterizar a Escola onde o entrevistado exerce funções	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecer o contexto da instituição e relação desta com a comunidade local</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Como descreve a atividade formativa da instituição?</li><li>• Como caracteriza a atividade da instituição com a comunidade local?</li></ul>

<p><b>4 - Destacar as percepções dos elementos do Gabinete de Qualidade e de Auditoria relativamente à Avaliação da Qualidade Pedagógica (AQP) e aos Inquéritos de Avaliação da Qualidade Pedagógica</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar o processo de AQP</li> <li>• Conhecer opinião em torno dos Inquéritos de Avaliação Pedagógica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como é a organização do Gabinete de Qualidade e Auditoria?</li> <li>• Qual o papel do gabinete da Qualidade e Auditoria da instituição no processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica?</li> <li>• Quais as prioridades da equipa responsável pela Gestão da Qualidade? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Na forma como os professores dão as aulas, articulando com a avaliação feita pelos alunos</li> <li>- Na forma como as questões são abordadas na escola - nas reuniões e recolha de informações</li> <li>- Na análise que se faz nos resultados escolares</li> <li>- Na avaliação dos alunos sobre o “clima” da instituição</li> </ul> </li> <li>• Que dificuldades são sentidas na AQP?</li> <li>• Como são resolvidas?</li> <li>• Quais as vantagens deste modo avaliativo?</li> <li>• Que mudanças existem na organização depois da análise dos Inquéritos preenchidos pelos alunos?</li> <li>• De que forma o processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica pode influenciar as práticas dos docentes avaliados?</li> <li>• Qual o impacto das conclusões do relatório na contratação de docentes?</li> <li>• Que avaliação global faz deste processo?</li> </ul>
<p><b>5 - Identificar o papel dos elementos do Gabinete de Qualidade e de Auditoria no processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica e apoio à melhoria das práticas docentes dessa mesma Instituição.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber o que pensam os elementos do Gabinete de Qualidade e de Auditoria sobre a melhoria das práticas docentes</li> <li>• Avaliação e comportamento dos elementos do Gabinete de Qualidade e de Auditoria da Escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual a sua opinião sobre o desempenho da equipa docente? <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que fazem bem e o que fazem mal</li> </ul> </li> <li>• Colabora de que forma para a melhoria das práticas docentes?</li> <li>• Acha importante desenvolver esta prática avaliativa?</li> <li>• Qual a colaboração prestada, pelo Gabinete de Avaliação e Auditoria, diretamente aos professores avaliados para esta melhoria?</li> <li>• Que medidas concretas propõe para melhorar a prática docente nesta instituição?</li> </ul>

## Anexo V – Guião de entrevista ao Diretor da Escola



universidade de aveiro

### TEMA: *Avaliação da Qualidade Pedagógica no Ensino Superior privado: Estudo de Caso*

#### Objetivos Gerais:

- Identificar as perceções do Presidente da Instituição de Ensino Superior privado relativamente ao processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica;
- Compreender o papel do Presidente da Instituição de Ensino Superior privado no processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica e apoio à melhoria das práticas docentes dessa mesma Instituição;
- Caracterizar a perceção do Presidente da Instituição de Ensino Superior privado acerca da pertinência da aplicação dos inquéritos de Avaliação da Qualidade Pedagógica;
- Descrever a forma como o processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica pode influenciar as práticas dos docentes avaliados.

Blocos	Objetivos específicos	Questões
2- Legitimação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"><li>• Informar acerca das finalidades da investigação</li><li>• Motivar o entrevistado a participar, realçando o valor da colaboração</li><li>• Assegurar a confidencialidade e anonimato das declarações prestadas</li><li>• Obter autorização para a gravação da entrevista</li></ul>	
2 - Perfil do entrevistado (percurso académico e profissional)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecer o seu percurso académico e profissional</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Qual a sua formação Inicial? – breve descrição</li><li>• Há quanto tempo desempenha o cargo de presidente da Escola?</li><li>• Adquiriu alguma formação específica para o exercício deste cargo?</li><li>• Alguma formação ligada à AQP?</li></ul>
3 - Caracterizar a Escola onde o entrevistado exerce funções	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecer o contexto escolar e relação da Escola com a comunidade local</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Como é a organização interna da escola?<ul style="list-style-type: none"><li>- Pessoal docente, administrativo e auxiliar</li><li>- Relação com a comunidade</li><li>- Relação com a autarquia</li></ul></li></ul>

<p><b>4</b> - Destacar as percepções do Presidente relativamente à Avaliação da Qualidade Pedagógica (AQP) e aos Inquéritos de Avaliação da Qualidade Pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar o processo de AQP</li> <li>• Conhecer opinião em torno dos Inquéritos de Avaliação Pedagógica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual a sua opinião sobre o desempenho da equipa do Gabinete de Qualidade e Auditoria?</li> <li>• A AQP mantém a mesma forma de avaliação de início ou houve alterações? Se mudou, o que motivou as alterações?</li> <li>• Quais as prioridades da equipa responsável pela Gestão da Qualidade? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Na forma como os professores dão as aulas, articulando com a avaliação feita pelos alunos</li> <li>- Na forma como as questões são abordadas na escola - nas reuniões e recolha de informações</li> <li>- Na análise que se faz dos resultados escolares</li> <li>- Na avaliação dos alunos sobre o “clima” da instituição</li> </ul> </li> <li>• Que dificuldades são sentidas na AQP?</li> <li>• Como são resolvidas?</li> <li>• Quais as vantagens deste modo avaliativo?</li> <li>• Que mudanças ocorrem depois da análise dos inquéritos preenchidos pelos alunos?</li> <li>• Qual o impacto das conclusões do relatório da AQP na renovação de contratos de docentes?</li> <li>• Que avaliação global faz deste processo?</li> </ul>
<p><b>5</b> - Identificar o papel do Presidente no processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica e apoio à melhoria das práticas docentes dessa mesma Instituição.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber o que pensa o órgão de gestão sobre a melhoria das práticas docentes</li> <li>• Avaliação e comportamento da direção da Escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual a sua opinião sobre o desempenho da equipa docente? <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que fazem bem e o que fazem mal</li> </ul> </li> <li>• Colabora de que forma para a melhoria das práticas docentes?</li> <li>• Acha importante desenvolver esta prática avaliativa?</li> <li>• Qual a colaboração prestada, pelo Presidente, diretamente aos professores avaliados para esta melhoria?</li> <li>• Que medidas concretas poderiam ser adotadas para melhorar a prática docente nesta instituição?</li> </ul>

## Anexo VI – Guião de entrevista ao Presidente do Conselho Pedagógico



### GUIÃO DE ENTREVISTA AO PRESIDENTE DO CONSELHO PEDAGÓGICO

**TEMA:** *Avaliação da Qualidade Pedagógica no Ensino Superior privado: Estudo de Caso*

#### Objetivos Gerais:


- Identificar as perceções do Presidente do Conselho Pedagógico da Instituição de Ensino Superior privado relativamente ao processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica;
- Compreender o papel do Conselho Pedagógico da Instituição de Ensino Superior privado no processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica e apoio à melhoria das práticas docentes dessa mesma Instituição;
- Caracterizar a perceção do Presidente do Conselho Pedagógico da Instituição de Ensino Superior privado acerca dos inquéritos de Avaliação da Qualidade Pedagógica;
- Descrever a forma como o processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica pode influenciar as práticas dos docentes avaliados.

Blocos	Objetivos específicos	Questões
3- Legitimação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"><li>• Informar acerca das finalidades da investigação</li><li>• Motivar o entrevistado a participar, realçando o valor da colaboração</li><li>• Assegurar a confidencialidade e anonimato das declarações prestadas</li><li>• Obter autorização para a gravação da entrevista</li></ul>	
2 - Perfil do entrevistado (percurso académico e profissional)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecer o seu percurso académico e profissional</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Qual a sua formação Inicial? – breve descrição</li><li>• Que cargos tem desempenhado?</li><li>• Adquiriu alguma formação específica ligada à AQP?</li></ul>
3 - Caracterizar a Escola onde o entrevistado exerce funções	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecer o contexto escolar e relação da Escola com a comunidade local</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Como descreve a atividade formativa da instituição?</li><li>• Como caracteriza a atividade da instituição com a comunidade local?</li></ul>

<p><b>4</b> - Destacar as percepções do Presidente do Conselho Pedagógico relativamente à Avaliação da Qualidade Pedagógica (AQP) e aos Inquéritos de Avaliação da Qualidade Pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar o processo de AQP</li> <li>• Conhecer opinião em torno dos Inquéritos de Avaliação Pedagógica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como está organizado o Conselho Pedagógico?</li> <li>• De que forma são desenvolvidas as competências do Conselho Pedagógico sobre a análise dos inquéritos de avaliação da qualidade pedagógica?</li> <li>• Que dificuldades são sentidas na AQP?</li> <li>• Como são resolvidas?</li> <li>• Quais as vantagens deste modo avaliativo?</li> <li>• De que forma é feita a análise aos questionários preenchidos pelos alunos?</li> <li>• De que forma o processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica pode influenciar as práticas dos docentes avaliados?</li> <li>• Qual o impacto das conclusões do relatório na contratação de docentes?</li> <li>• Que avaliação global faz deste processo?</li> </ul>
<p><b>5</b> - Identificar o papel do Conselho Pedagógico no processo de Avaliação da Qualidade Pedagógica e apoio à melhoria das práticas docentes dessa mesma Instituição.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber o que pensa o presidente do Conselho Pedagógico sobre a melhoria das práticas docentes</li> <li>• Avaliação e comportamento do Conselho Pedagógico da Escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual a sua opinião sobre o desempenho da equipa? - O que fazem bem e o que fazem mal</li> <li>• De que forma é promovida a realização de inquéritos regulares ao desempenho pedagógico da instituição e a sua análise e divulgação?</li> <li>• É feita uma apreciação das queixas relativas a falhas pedagógicas?</li> <li>• Qual a colaboração prestada diretamente, pelo Conselho Pedagógico, aos professores avaliados para esta melhoria?</li> <li>• Que medidas concretas propõe para melhorar a prática docente nesta instituição?</li> </ul>



## Anexo VII – Categorias da análise de conteúdo (informação qualitativa)

 ISABEL\_PHD 2016/2017  
Códigos Árvore

Pasta Código

NOME	REFS	FONTES
Perceções do GQA para a Avaliação da Qualidade Pedagó...	0	0
Instituição e a AQP	0	0
Aspetos Positivos	0	0
Ensino de proximidade	7	4
Atualização/aperfeiçoamento	9	4
Envolvimento de diversos órgãos	0	0
Gestores de Gabinetes	11	6
Alunos	9	6
Docentes e não docentes	10	6
Direção	3	2
Adaptação as novas realidades	7	4
Continuidade dos estudantes	3	1
Reconhecimento/excelência académica	4	3
Organização	4	2
Creditação	4	1

Figura 12 – Categoria 1: A Instituição e a AQP (aspetos favoráveis)

 ISABEL\_PHD 2016/2017  
Códigos Árvore

Pasta Código

NOME	REFS	FONTES
Creditação	4	1
Medidas pós AQP	0	0
Internacionalização	3	3
Investimento na Investigação Científica	6	3
Investimento na infraestrutura/crescimento	3	3
Melhorias/reestruturações gerais	3	1
Mudanças no Plano de Estudos	3	1
Revisão da Missão da escola	1	1
Aspetos menos positivos	0	0
Pequena dimensão da instituição	1	1

Figura 13 - Categoria 1: A Instituição e a AQP (aspetos menos favoráveis)



 **ISABEL\_PHD 2016/2017**  
Códigos Árvore

Fontes  
Codificação

Códigos Livres  
Códigos Árvore  
Descritores  
Classificações

Questionamento  
Gestão

NOME	REFS	FONTES
Perceções do GQA para a Avaliação da Qualidade Pedagó...	0	0
Instituição e a AQP	0	0
Os alunos e AQP	0	0
Os professores e a AQP	0	0
Suporte aos professores	0	0
Suporte dos professores	0	0
Aspetos menos favoráveis	0	0
Nem todos são cumpridores	2	1
Qualidade do plano/materiais pedagógicos	3	2
Pouca disponibilidade para os alunos	1	1
Aspetos favoráveis	0	0
Papel do Coordenador do Curso	4	2
Excelência docente	1	1

Figura 16 - Categoria 3: Os professores e a AQP (suporte dos professores)

 **ISABEL\_PHD 2016/2017**  
Códigos Árvore


Fontes  
Codificação

Códigos Livres  
Códigos Árvore  
Descritores  
Classificações

Questionamento  
Gestão

NOME	REFS	FONTES
Perceções do GQA para a Avaliação da Qualidade Pedagó...	0	0
Instituição e a AQP	0	0
Os alunos e AQP	0	0
Os professores e a AQP	0	0
A comunidade e a AQP	0	0
Suporte para a comunidade	0	0
Ações dos alunos	5	3
Palestras	2	1
Desenvolvimento de projetos/parcerias	1	1
Suporte da comunidade	0	0
Feedback das instituições	3	2
Oportunidade de formação para os alunos	1	1

Figura 17 - Categoria 4: A comunidade e a AQP

 ISABEL\_PHD 2016/2017  
Códigos Árvore

Fontes

Codificação

Códigos Livres

Códigos Árvore

Descritores

Classificações

Questionamento

Gestão

NOME	REFS	FONTES
Desafios	0	0
Contributos	0	0
Inquéritos e a AQP	0	0
Oportuniza a ref...	13	6
Novo formato o...	4	4
Interligação na ...	15	5
Planeamento d...	4	3
Resolução de pr...	8	3
Novas práticas i...	5	2
Liberdade de pa...	1	1
Atenção aos invi...	1	1
Prática enraizad...	2	1
Proximidade e arti...	20	4
Apresentação dos ...	5	2
Experiência dos m...	6	3
Aferição das metas	4	2
Manual da qualida...	3	1
Valorização dos as...	1	1

Figura 18 - Categoria 5: O GQA e a AQP (contributos)

 ISABEL\_PHD 2016/2017  
Códigos Árvore

Pasta Código

NOME	REFS	FONTES
Perceções do GQA para a Avaliação da Qualidade Pedagó...	0	0
Instituição e a AQP	0	0
Os alunos e AQP	0	0
Os professores e a AQP	0	0
A comunidade e a AQP	0	0
O GQA e a AQP	0	0
Desafios	0	0
Desafios entre a satisfação e a insatisfação	5	2
Reuniões com todos os órgãos do GQA	2	1
Resistência a alterações	1	1
Alterações sem aviso	2	1
Acúmulo de tarefas dos membros	4	1
Feedback das avaliações	1	1

Figura 19 - Categoria 5: O GQAe a AQP (desafios)

 ISABEL\_PHD 2016/2017  
Códigos Árvore

Código

NOME	REFS	FONTES
Perceções do GQA para a Avaliação da Qualidade Pedagó...	0	0
Instituição e a AQP	0	0
Os alunos e AQP	0	0
Os professores e a AQP	0	0
A comunidade e a AQP	0	0
O GQA e a AQP	0	0
Sugestões de melhorias para a QP da Instituição	0	0
Rever os modelos de avaliação	1	1
Comunicação	2	2
Maior contacto com os docentes	2	1
Formação docente_ tecnologias	8	2
Sensibilização com os alunos_ Importância dos Inquéri...	2	1
Prática docente	1	1
Maior dinamismo/atualização dos professores	1	1

Figura 20 - Categoria 6: Sugestões de melhoria para a qualidade pedagógica